



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria do Carmo Rebelo Martins da Cruz  
Peixoto de Almeida

## **Textos de Apoio para Educadores de Infância: Contributos para a Mudança Educativa na Educação Pré-Escolar**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos da Criança  
Área de Especialização em Integração Curricular e  
Inovação Educativa

Trabalho realizado sob orientação da  
**Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho**

janeiro de 2014

## **DECLARAÇÃO**

AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de janeiro de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Maria do Carmo Rebelo Martins da Cruz Peixoto de Almeida)

Quando me virem a montar blocos  
A construir casas, prédios, cidades  
Não digam que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender  
A aprender sobre o equilíbrio e as formas  
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquitecto.

Quando me virem a fantasiar  
A fazer comidinha, a cuidar das bonecas  
Não pensem que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender  
A aprender a cuidar de mim e dos outros  
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.

Quando me virem coberto de tinta  
Ou a pintar, ou a esculpir e a moldar barro  
Não digam que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender  
A aprender a expressar-me e a criar  
Um dia, posso vir a ser artista ou inventor.

Quando me virem sentado  
A ler para uma plateia imaginária  
Não riam e achem que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender a comunicar e a interpretar  
Um dia, posso vir a ser professor ou actor.

Quando me virem à procura de insetos no mato  
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas  
Não achem que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender a prestar atenção e a explorar  
Um dia, posso vir a ser cientista.

Quando me virem mergulhado num puzzle  
Ou nalgum jogo da escola  
Não pensem que perco tempo a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender a resolver problemas e a concentrar-me  
Um dia posso vir a ser empresário.

Quando me virem a cozinhar e a provar comida  
Não achem, porque estou a gostar, que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender a seguir as instruções e a descobrir as diferenças  
Um dia, posso vir a ser Chefe.

Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me  
Não digam que estou só a brincar  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender como funciona o meu corpo  
Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola  
E eu disser que brinquei  
Não me entendam mal  
Porque a brincar, estou a aprender.  
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência  
Estou a preparar-me para o futuro.

Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

**Anita Wadley**



## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que me proporcionaram uma enorme colaboração e contribuíram para que o objetivo deste trabalho fosse cumprido – a sua concretização!

Os meus maiores agradecimentos vão para a Professora Doutora Maria Luísa Garcia Alonso que me apoiou no arranque deste projeto, pois embora não fosse a minha orientadora, o seu auxílio foi fundamental para manter a minha motivação. Vão igualmente para a minha orientadora Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho pelo seu apoio, pelas suas observações construtivas, pelos seus conselhos e sugestões pertinentes.

Ao meu marido e filhos por toda a paciência que tiveram quando era necessário fazer silêncio, para eu trabalhar.

Ao meu filho Eduardo, em especial, pela sua ajuda no processamento informático deste trabalho.

À Sara Carreira pela grande ajuda que disponibilizou para a formatação da dissertação.

Às minhas colegas e amigas Sara Barbosa e Margarida Rato pelo incentivo e por todo o apoio que me deram a nível de documentação.

Às minhas amigas Sara Oliveira e Manuela Calheiros pelo encorajamento de continuar e nunca desistir.

À minha mãe, irmã Maria José Cruz e irmão José Cruz por acreditarem em mim, me apoiarem e ouvirem os meus desabafos e me aconselharem a seguir em frente, apesar dos obstáculos encontrados pelo caminho.

A todas as educadoras que responderam aos questionários, contribuindo para que este estudo fosse possível.

À minha sobrinha Doutora Maria Helena Horta, docente na Universidade do Algarve, pelo incentivo e apoio na distribuição dos questionários às suas alunas.

A todos aqueles que durante este percurso se cruzaram comigo e que de alguma maneira contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Um bem-haja a todos!



## RESUMO

Tendo em vista a integração curricular e a inovação educativa, o presente estudo baseia-se na pesquisa desenvolvida sobre as formas de utilização dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância (TAEI)*, lançados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em 2008, 2009 e 2010, enquanto materiais curriculares de apoio às práticas pedagógicas na educação pré-escolar.

Pretende-se averiguar junto de educadores de infância qual o conhecimento geral e a operacionalização destes materiais curriculares (o que têm contribuído para as suas planificações e para os seus projetos curriculares), bem como as suas perceções sobre a sua estrutura e conteúdo, tendo em vista, o garante de uma gestão curricular integrada que possa contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança tal como referem as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

Após um estudo aprofundado dos *TAEI*, desenvolveu-se uma pesquisa junto de um conjunto de educadores de infância através de um questionário, com o intuito de aprofundar o conhecimento da implementação dos *TAEI* e quais as consequências que daí têm advindo na prática profissional dos educadores.

Os resultados revelam que duma maneira geral, os inquiridos utilizam pouco os *TAEI* por falta de conhecimento, por falta de divulgação por parte dos agrupamentos de escolas e por falta de formação sobre os mesmos.

Acredita-se que este estudo contribua, de alguma forma, para o enriquecimento do seu conhecimento e para o incentivo da sua utilização, no dia-a-dia da prática pedagógica e formação profissional ao longo da vida, para os educadores de infância deste país.

---

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Materiais Curriculares, Inovação Curricular, Textos de Apoio para Educadores de Infância, Brochuras para Educação Pré-escolar.





## ABSTRACT

While taking into account curricular integration and educational innovation, the present study was based on a research about the use forms of the Support Texts for Early Childhood Educators (Textos de Apoio para Educadores de Infância -TAEI), launched by Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, in 2008, 2009 and 2010, as curricular materials for teaching practices support in preschools' education.

The intention is to investigate what is the general knowledge and operationalization of early childhood educators on these curricular materials (what it has contributed to their planning and their curricular projects), as well as their perceptions about its structure and content, with regards to an integrated curricular management that contributes to a child's overall balanced development, as mentioned on the Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

After a thorough study of the *TAEI*, a research was developed on a group of early childhood educators through survey, in order to deepen the knowledge of the *TAEI* implementation and to know what are the consequences arising in these teachers' professional practices.

The results show that the respondents do not take a lot of advantage of the *TAEI* due to a certain lack of knowledge, little disclosure from the school groups, and dearth of training on these resources.

It is believed that this study will contribute, in some way, to improve their knowledge and encourage the use of the *TAEI* in day to day teaching practices and professional training throughout life, for early childhood educators of this country.

---

**Keywords:** Pre-School Education, Curricular Materials, Curricular Innovation and Integration, Support texts for Early Childhood Educators, Brochures for Preschool Education.



## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xv
SIGLAS E ABREVIATURAS .....	xvii
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1.....	5
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: marcos e seus contributos .....	5
1.1    Génese da Educação de Infância em Portugal: principais marcos sociais e políticos .....	7
1.2    Construção de pilares para a educação pré-escolar: das OCEPE aos <i>Textos de Apoio para Educadores de Infância</i> .....	11
CAPÍTULO 2.....	17
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	17
2.1    Educação pré-escolar: Currículo como Projeto .....	19
2.2    Papel do Educador de Infância .....	21
CAPÍTULO 3.....	27
ANÁLISE DOS TEXTOS DE APOIO / BROCHURAS .....	27
3.1    ‘Brochura’ a ‘Brochura’ .....	29
CAPÍTULO 4.....	51
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS.....	85
ANEXO 1 .....	87
MATRIZ DO QUESTIONÁRIO.....	87
ANEXO 2 .....	91
GRELHA DE AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	91

ANEXO 3 .....	95
QUESTIONÁRIO .....	95
ANEXO 4 .....	101

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Quadro síntese dos textos de Apoio para Educadores de Infância	14
Quadro II – Pontos / Traços Comuns .....	32
Quadro III – Potencialidades e Aplicabilidades .....	34
Quadro IV - Análise dos <i>Textos de Apoio para Educadores de Infância</i> .....	45
Quadro V - Análise dos <i>Textos de Apoio para Educadores de Infância</i> .....	46
Quadro VI - Análise dos <i>Textos de Apoio para Educadores de Infância</i> .....	48



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo da Amostra.....	60
Gráfico 2 – Idade .....	60
Gráfico 3 – Experiência Profissional.....	61
Gráfico 4 – Habilitações Literárias da Amostra.....	62
Gráfico 5 – Conhecimento dos <i>Textos de Apoio</i> .....	62
Gráfico 6 – Número de <i>Textos de Apoio</i> publicados.....	63
Gráfico 7 - Utilização dos <i>Textos de Apoio</i> .....	64
Gráfico 8 – Frequência de utilização dos <i>Textos de Apoio</i> .....	64
Gráfico 9 – Sugestões de atividades e uso dos <i>Textos de Apoio</i> .....	65
Gráfico 10 – Utilização dos <i>Textos de Apoio</i> mediante os temas abordados .....	66
Gráfico 11 – <i>Textos de Apoio</i> utilizados/ consultados com maior frequência.....	66
Gráfico 12 – Avaliação da estrutura e dos conteúdos dos <i>Textos de Apoio</i> .....	67
Gráfico 13 – Tipos de meios de consulta.....	68
Gráfico 14 – Construção de materiais de apoio próprios .....	70
Gráfico 15 – Materiais construídos “em equipa” ou “individualmente” .....	72





## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**aprox.** - aproximadamente

**CM** – Conhecimento do Mundo

**DEPEB** – Divisão de Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**DSDC** – Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular

**Esc.** – Escrita

**Exp.** – Expressão

**FPS** – Formação Pessoal e Social

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**Ling.** – Linguagem

**Plást.** – Plástica

**Mat.** – Matemática

**ME** – Ministério da Educação

**Mus.** – Musical

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**TAEI** – Textos de Apoio para Educadores de Infância



## Introdução

Quando os primeiros *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, comumente conhecidos por “Brochuras”, saíram em 2008, suscitaram algum interesse, pois até então, só havia o conhecimento de um único referencial de apoio à educação pré-escolar: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

O projeto aqui apresentado baseia-se no estudo das formas de utilização dos seis *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, lançados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em 2008, 2009 e 2010, enquanto materiais curriculares de apoio às práticas pedagógicas, através de um questionário aplicado a uma pequena amostra de educadores de infância.

Pretende ainda investigar se os educadores de infância utilizam os *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, emanados pelo Ministério da Educação como complemento das suas práticas educativas e pedagógicas. Para isso, construiu-se um questionário com o objetivo de pesquisar qual o conhecimento dos educadores de infância dos referidos *Textos de Apoio*, assim como, perceber de que forma e com que frequência, estes profissionais o assumem e utilizam como apoio à construção das suas práticas de gestão curricular.

As motivações que levaram à escolha do tema da dissertação foi o facto de os primeiros *Textos de Apoio para Educadores de Infância* já existirem há cinco anos, mas com pouca divulgação e, acredita-se, com escassa utilização por parte da maioria dos educadores de infância. Este trabalho pretende dar visibilidade a documentos de apoio no âmbito da educação pré-escolar, reforçando a sua existência e motivando outros para sua utilização.

O tema a investigar tem como objetivos levar os educadores de infância a refletir e a partilhar as suas práticas educativas e pedagógicas, alertá-los a desenvolver perspetivas abertas, flexíveis e diferenciadas de currículo, a usar materiais de apoio de qualidade, com rigor científico e estratégico para a construção dos seus projetos, a assumir atitudes de questionamento e curiosidade intelectual, de abertura e valorização da diversidade, de trabalho colaborativo, de entusiasmo profissional e cidadania ativa, numa perspetiva de formação ao longo da vida, assim como, valorizar e aplicar os materiais de

apoio à Educação Pré-Escolar, nomeadamente os *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, lançadas pelo Ministério da Educação, para a melhoria das práticas educativas e pedagógicas e, essencialmente, para a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos e do próprio desenvolvimento profissional.

Tal será possível se e quando os diretores dos agrupamentos de escolas estiverem sensibilizados para proporcionarem momentos de formação aos seus docentes, uma maior divulgação e disponibilização de todos os recursos e materiais de apoio publicados.

O enquadramento teórico principia no Capítulo I, no qual se apresenta uma breve resenha histórica do caminho percorrido pela Educação de Infância em Portugal, a partir do século XIX, analisando a sua evolução, as reformas no sistema educativo e os materiais curriculares e de apoio para os educadores de infância.

O Capítulo II promove a reflexão sobre as diversas perspetivas de Currículo e Projeto na educação pré-escolar, garantindo uma investigação, uma adaptação e uma seleção de ferramentas pedagógicas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, mas também para o crescimento pessoal e profissional dos educadores de infância, numa ótica inovadora e de qualidade. Neste sentido, o papel do educador de infância, será também tema pertinente a analisar neste capítulo, pelo que se fará uma breve abordagem ao DL nº 241/2001 de 30 de Agosto, que decreta o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

O Capítulo III apresenta uma análise aos *Textos de Apoio/ Brochuras* quanto à sua estrutura, à sua terminologia e às atividades propostas averiguando até que ponto se ajustam ao nível de desenvolvimento dos alunos, e de que forma promovem a sua utilização/operacionalização.

O Capítulo IV apresenta-se o desenho metodológico, o foco de investigação, os objetivos de estudo e as questões de investigação, assim como, os contextos e os sujeitos de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Este capítulo encerrará com a apresentação, discussão e análise de dados com vista a exposição das conclusões finais.

Este estudo termina com uma Reflexão Final onde se pretende explicar os resultados obtidos desta investigação, colocar algumas

interrogações e os motores que levam os educadores de infância a utilizar ou não, os *Textos de Apoio para Educadores de Infância*.



## **CAPÍTULO 1**

---

### **EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: marcos e seus contributos**





## **Introdução**

No primeiro capítulo far-se-á uma abordagem histórica à Educação de Infância em Portugal, a partir do século XIX, analisando a sua evolução, as reformas no sistema educativo e os materiais curriculares e de apoio para os educadores de infância.

A educação de infância tem sofrido, ao longo do tempo, mudanças estruturais ou organizacionais marcantes e decisivas no seu conceito e abrangência, em virtude dos diferentes olhares dos decisores das políticas educativas e da sociedade em geral. Neste sentido, o Capítulo I apresenta uma breve abordagem histórica da educação de infância em Portugal, referindo, de forma sucinta, os principais marcos normativos e legislativos, reformas no sistema educativo e os materiais curriculares e de apoio destinados a educadores de infância que, ao longo da história, foram introduzindo mudanças na educação de infância no nosso país.

Dada a variedade, especificidade e inter-relação entre os documentos optou-se por uma narrativa de ordem cronológica, focalizando-se o período de análise entre 1834 (início da Educação de Infância em Portugal) e 2011 (introdução das Metas de Aprendizagem). Este limite temporal permite-nos uma visão global da importância atribuída à educação da criança, à infância, e à educação da infância, ao longo deste período. Dadas as mudanças sistemáticas (ainda não avaliadas e, muitas vezes, não completamente implementadas) das políticas educacionais mais atuais consideramos, as Metas de Aprendizagem como último marco relevante, enquanto documento de apoio aos educadores de infância para avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças no final da educação pré-escolar.

### **1.1 Génese da Educação de Infância em Portugal: principais marcos sociais e políticos**

Com a Revolução Industrial, iniciada em Inglaterra em meados do século XVIII, a educação de infância expande-se pelo mundo, mas de forma mais eficaz, a partir do século XIX. A mulher passa a ter um papel importante no mundo do trabalho havendo, assim, a necessidade de reestruturar o seu meio familiar.

Em 1834, surgem, as primeiras instituições de carácter privado (Cardona, 1997) para crianças com menos de seis anos.

João de Deus, poeta e pedagogo, publica em 1876 “A Cartilha Maternal”, uma obra de natureza pedagógica, que se destinava a servir de base a um método de ensino da leitura às crianças. Em 1888 as cortes portuguesas escolheram-na como método oficial de aprendizagem da leitura.

O início da educação de infância, como sistema público de educação, surge nas últimas décadas da monarquia, correspondente à primeira legislação sobre educação infantil<sup>1</sup>, no que diz respeito aos objetivos da educação pré-escolar e à formação de educadores de infância. Até 1906, e por questões sociais, políticas, económicas, etc., estas iniciativas não preconizavam objetivos educacionais, mas apenas objetivos filantrópicos, assistencialista e de caridade e, conseqüentemente centradas no bem-estar e satisfação de necessidades básicas das crianças, como a saúde, alimentação e higiene (Cardona, 1997).

Com o fim da monarquia, em 1910, a República veio marcar o início de uma nova época em Portugal. Segundo Vilarinho (2000, p.56) “a educação de infância em Portugal seguiu as três fases de historiografia da infância: proteger, instruir e educar”, dando um novo significado à educação de infância.

Com Salazar (1926) a educação de infância oficial é extinta e, de forma ideologicamente conservadora, a educação das crianças passa para a responsabilidade das mulheres, mães de família, com o intuito de reduzir gastos. Algumas iniciativas foram prevalecendo ligadas sobretudo à assistência social. Neste período, foram criados jardins-de-infância pertencentes à “Cartilha Maternal” de João de Deus, que se veio a transformar no modelo nacional (Cardona, 1997).

Irene Lisboa torna-se, nos anos 30, uma das primeiras professoras a trabalhar nas escolas infantis, terminologia de então, partilhando a linha proposta por Froebel (1782-1852). Tal como refere Irene Lisboa (1933:40) “A escola infantil, que recebe as crianças neste período de expansão franca dos

---

<sup>1</sup> Diário do Governo nº 141 de 27 de Junho de 1886.

seus interesses. E melhor serve a sua educação estudando-os, sem critério rígido antecipado, quer negando-os ou explorando-os capciosamente”.

A “Obra das Mães para a Educação Nacional” surge nos finais dos anos 30, pelo facto de se considerar que o ensino infantil não se encontrava suficientemente organizado e os seus objetivos não atingirem os fins desejados. Eminentemente influenciado pelo pensamento de Salazar, em que o dever da mulher é ficar em casa para cuidar e educar os seus filhos (Vilarinho, 2000), as escolas infantis em funcionamento são encerradas e as professoras que nelas trabalhavam passam a fazer parte do quadro das professoras do ensino primário.

O governo de Salazar começa a atribuir um enorme controlo sobre o ensino privado, mesmo quando neste se praticava o catolicismo, passando a ser exigido às diretoras e professoras das escolas infantis, formação especializada, começando a surgir as primeiras escolas com cursos de formação para educadoras, nos anos 50 (Cardona, 1997).

Até meados dos anos 60, a educação de infância era vista apenas como uma prestação de serviços destinada aos pais que delegavam as suas crianças em centros e onde a única preocupação era assegurar o bem-estar da criança e dar resposta às suas necessidades básicas de sobrevivência.

O Ministro Veiga Simão, em 1971, publica o Projeto do Sistema Escolar, onde propõe a reintegração do ensino pré-escolar público no sistema educativo português (Pacheco, 2008).

Mas é a partir de 1973 que “poderemos afirmar que a educação pré-escolar veio a ser influenciada de modo decisivo pelas mudanças sociais e políticas dos anos recentes, (...) ano da Reforma do Sistema Educativo” (ME, 2000:22).

A educação da infância passa a educação pré-escolar a partir desta Reforma do Sistema Educativo (1973), tornando-a numa unidade de desenvolvimento para a sociedade educativa, envolvendo crianças, pais, profissionais e a sociedade em geral. (ME, 2000:23). A educação pré-escolar ganha outras dimensões, propondo-se a desenvolver a criança de forma global e harmoniosa, em que o desenvolvimento da capacidade de expressão e criativa passará a andar a par do seu desenvolvimento intelectual e social

(Cardona, 1997). A partir daqui houve um acréscimo expressivo do número de jardins de infância e creches, assim como, do número de escolas de formação de educadores de infância, como em Coimbra e Viana do Castelo, funcionando em regime experimental nas Escolas do Magistério Primário.

A UNESCO elabora um relatório, em 1975, sobre a realidade da educação em Portugal sendo, desde esta altura, determinada primeira proposta legislativa para a implementação da rede pública de educação pré-escolar.

A 1 de fevereiro de 1977, é aprovada a Lei 5/77<sup>2</sup>, em que cria o sistema público de educação pré-escolar, cujos objetivos principais são favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar, sendo a educação pré-escolar de carácter facultativo, destinando-se às crianças desde os três anos até à idade de entrada no ensino obrigatório. O novo sistema da pós-revolução de Abril tinha ainda como objetivo, contribuir para a solução de problemas a nível familiar e social (Pacheco, 2008).

Com a publicação, a 14 de outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>3</sup>, inicia-se a reforma do sistema educativo, definindo que a educação pré-escolar consiste na educação das crianças antes da sua entrada para o ensino obrigatório, em que as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas, exercitando as suas capacidades motoras e cognitivas, possibilitando-lhes um desenvolvimento global e harmonioso, porém, não sendo considerado ensino obrigatório e cabendo à família um papel essencial no processo da educação pré-escolar (Secção I, Artº. 5º:3069). A LBSE Todavia, ao nível da educação pré-escolar, o país depara-se com uma quebra, bastante significativa, de instituições públicas (Cardona, 1997).

Para Vasconcelos (1998) a educação de infância não é somente um bem social e educativo, mas também um bem cultural. A cultura adquire-se ao longo da vida, requerendo do individuo uma curiosidade intelectual e uma habilidade para a resolução de problemas. Acredita-se que garantir uma educação pré-escolar como um bem social, educativo e cultural será “educar para a cidadania” em qualquer sociedade. As crianças devem, desde a mais

---

<sup>2</sup>Lei nº 5/77 – D.R. Série I, nº 26 de 1 de fevereiro

<sup>3</sup> Lei nº 46/86 – D.R. Série I, nº 237 de 14 de outubro

tenra idade, desfrutar de uma qualidade educativa, pois só assim, o projeto de alargamento, expansão e desenvolvimento da educação de infância em Portugal, se poderá constituir em verdadeiro contrato mobilizador (Vasconcelos, 1998).

Em 1995, o Ministério da Educação promove o Plano de Expansão da Rede de Educação pré-escolar, aumentando o número de Jardins de Infância por todo o país. Na sequência deste plano foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação pré-escolar (Lei 5/97)<sup>4</sup>, em que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Art. 2º).

A Lei 5/97, na sequência dos princípios definidos na LBSE, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, reconhecendo o princípio da tutela pedagógica única como competência do Ministério da Educação, de carácter “não obrigatório”, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e o ingresso na escolaridade obrigatória, em que os pais e encarregados de educação deverão ser solidários e cooperativos com os agentes educativos para uma melhor formação dos seus educandos.

## **1.2 Construção de pilares para a educação pré-escolar: das OCEPE aos *Textos de Apoio para Educadores de Infância***

A 4 de Agosto de 1997, o Ministério da Educação (ME) lançou um documento orientador para a educação de infância, aprovado pelo Despacho nº 5220/97<sup>5</sup> – *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar* (OCEPE), constituindo-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Pela primeira vez, o Ministério da Educação elabora um documento dirigido à rede nacional de educação pré-escolar, organizado por *Áreas de Conteúdo*, começando, assim, a clarificar-se e a valorizar-se o currículo no jardim-de-

---

<sup>4</sup> Lei nº 5/97-D.R. Série I-A, nº 34 de 10 de fevereiro

<sup>5</sup> Despacho nº 5220/97 – D.R. Série II, nº 178 de 4 de agosto

infância, quanto ao desenvolvimento das competências necessárias das crianças, antes do ingresso no 1º ano do ensino básico (Pacheco, 2008). Assim, podemos sintetizar a abrangência das áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 1997) da seguinte forma:

- *Área de Formação Pessoal e Social* – área integradora e transversal do processo educativo, que “favorece, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, morais e cívicos” (ME, 1997:51).

- *Área de Expressão e Comunicação* – área que integra diversos domínios ao nível da expressão e comunicação (expressão plástica, musical, físico-motora e dramática, linguagem oral e escrita e matemática), visando a aquisição e aprendizagem de códigos enquanto “meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (ME, 1997:56).

- *Área de Conhecimento do Mundo* – área que engloba a introdução às ciências num processo de “aprender a aprender”, que fundamentado “na curiosidade natural da criança e no desejo de saber e compreender porquê” (ME, 1997:79) pretende responder e promover o interesse da criança.

Dando continuidade à lógica de orientação e desenvolvimento profissional dos educadores de infância, em 2001, é publicado o Decreto-Lei nº 241, a 30 de Agosto, decretando o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância, que foi visto e aprovado em Conselho de Ministros a 26 de Julho de 2001. Neste documento, o educador de infância deverá conceber e desenvolver o currículo, a partir da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como, das atividades e projetos curriculares, tendo em vista, a construção de aprendizagens integradas (anexo nº 1, ponto 1, Cap. II). O educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º 1, alínea e), ponto 3, Cap. II), existindo uma linearidade com as OCEPE.

A 17 de outubro de 2007, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em articulação com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, criou o Ofício Circular nº 17/ DSDC/ DEPEB – “Gestão do Currículo na Educação pré-escolar – Contributos para a sua Operacionalidade”. Este ofício pretende estabelecer “um quadro de orientação pedagógica, de referência para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, com documentos considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo” (capítulo 1:2).

De acordo com o ofício referido, trata-se de uma especificação da legislação anteriormente citada (Lei-Quadro e OCEPE), que se constitui “como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças”. Os documentos mencionados por aquele ofício remetem-nos, de uma forma mais geral, para a definição de “estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo” – Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola; e, de uma forma mais específica, para a definição de “estratégias de concretização e de desenvolvimento das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” – Projecto Curricular de Grupo/Turma<sup>6</sup>.

Após a realização de estudos sobre a aplicação das OCEPE, perspetivando o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar, entre 2008 e 2010, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publica vários materiais curriculares de apoio às práticas pedagógicas, dando relevo às diferentes áreas de conteúdo e tendo em vista a melhoria das aprendizagens das crianças, através da conceção de seis brochuras intituladas *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Estes TAEI foram realizados por diferentes autores, que, embora se orientem por objetivos comuns, organizam os materiais curriculares por diversas áreas de conteúdo e, dentro destas, por áreas científicas e temáticas pedagógicas (Quadro I).

---

<sup>6</sup> Ofício-Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro

**Quadro I – Quadro síntese dos textos de Apoio para Educadores de Infância**

ÁREAS DE CONTEÚDO	TÍTULOS	AUTORES	ANO
Área Expressão e Comunicação: domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita	“Linguagem e Comunicação no Jardim de infância”	Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C.	2008
	“A Descoberta da Escrita”	Sim-Sim, I. (Coord.); Mata, L.	2008
Área Expressão e Comunicação: domínio da matemática	“Sentido do Número e Organização de Dados”	Serrazina, L. (Coord.); Castro, J. & Rodrigues, M.	2008
	“Geometria”	Serrazina, L. (Coord.); Mendes, M.F. & Delgado, C.	2008
Área do Conhecimento do Mundo	“Despertar para as Ciências-Atividades dos 3 aos 6”	Martins, I. (Coord.); Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. & Pereira, S.	2009
Área Expressão e Comunicação: domínio das Expressão Motora, Dramática, Plástica, Musical e Dança	“As Artes no Jardim de Infância”	Godinho, J. & Brito, M. J.	2010

Como se pode observar no quadro síntese (Quadro I), em 2008, foram publicados quatro *TAEI*, abrangendo a Área de Expressão e Comunicação, nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (duas ‘brochuras) e da Matemática (duas ‘brochuras), com a intenção de constituir um recurso para a ação do educador de infância, tendo como objetivo principal proporcionar “uma melhor compreensão das conceções das OCEPE, de modo a torná-las mais operacionais” (Serrazina, 2008:9).

No ano seguinte, em 2009, surge uma nova ‘Brochura’, desta vez inserida na área de conteúdo do Conhecimento do Mundo no domínio das ciências experimentais com o mesmo objetivo das anteriores, mas tendo como proposta de ação um maior investimento na literacia científica de crianças.

Por fim, em 2010, a DGIDC publicou uma nova ‘Brochura’, também com o objetivo da operacionalização das OCEPE, na Área da Expressão e Comunicação, no domínio das Expressões Artísticas – “As Artes no Jardim de Infância”, em que propõe uma abordagem metodológica de articulação entre a Expressão Plástica e a Expressão Musical, com vista à produção de materiais



de apoio ao desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar, “pretendendo incentivar práticas de aproximação à Arte que se organizam em torno de três dimensões da experiência artística: execução, criação e apreciação” (Marques, 2010:3).

Como se pode verificar, não existe, ainda, nenhum *Texto de Apoio* relacionado com a Área da Formação Pessoal e Social. Muito embora esta área seja transversal a todas as outras áreas, tal como explicitam as OCEPE, existem estudos (e.g., Estados Unidos da América) e cursos (e.g., Universidade de Évora e dos Açores) sobre esta área e sua influência no desenvolvimento de competências das crianças. A título de exemplo, podemos verificar o crescente interesse pelo Programa de *Filosofia para Crianças*, já que promove intervenções educativas facilitadoras do exercício crítico, dialógico e da criatividade. No final da década de 60, Matthew Lipman<sup>7</sup>, filósofo e educador norte-americano, criou o *Programa Filosofia para Crianças* com o objetivo de contribuir para a formação integral das crianças. Lipman (1990) baseando-se em Dewey e Vygotsky, enfatiza a necessidade de aprender a pensar e não apenas memorizar conteúdos. Nesta perspetiva, pensamos que seria importante, numa sociedade e numa escola que, não raras vezes, se demonstra distantes de valores educacionais, cívicos, éticos, sociais e culturais, a construção de materiais curriculares que visem o desenvolvimento ‘saber pensar’, da capacidade de ‘saber ser’ e de ‘saber estar’, da capacidade de ‘saber conviver’ e trabalhar em cooperação, promovendo competências reflexivas, críticas e criativas sustentado em princípios de ética, responsabilidade, autonomia e emancipação. Porém, não iremos aprofundar este aspeto, na medida em que consideramos que não se enquadra no âmbito deste trabalho.

Paralelamente, em 2009, uma equipa de trabalho, coordenada por Natércio Afonso deu início a um novo projeto “*Metas de Aprendizagem*” (Parecer nº 2/2011, 3 de janeiro de 2011, 2ª Série do Diário da República)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> [http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=99](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=99)

<sup>8</sup> Elaborado pelos Conselheiros Sérgio Niza, Maria José Martins e Maria do Rosário Barros, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 14 de dezembro de 2010, deliberou aprovar o projeto emitindo assim o seu quinto Parecer no decurso do ano de 2010.

Este projeto entronca-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional e propõe-se certificar uma educação de qualidade, contribuindo para um maior sucesso escolar nos vários níveis de escolaridade, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. O projeto estabelece parâmetros, expondo de forma exata e graduada as Metas de Aprendizagem para cada ciclo e para cada ano de escolaridade, para cada área de conteúdo e disciplinar. Assim, as Metas de Aprendizagem organizam-se em três grandes partes:

- i) Uma breve síntese crítica sobre as políticas curriculares para o domínio das competências básicas, ao nível internacional;
- ii) Um comentário sobre o Projeto Metas de Aprendizagem;
- iii) Uma conclusão, com as respetivas recomendações, sobre a validação social e pedagógica deste documento curricular e a sua adoção pelas escolas.

A elaboração deste projeto exigiu uma investigação nacional e internacional sobre paradigmas de eficiência no desenvolvimento curricular. Os autores (Sim-Sim, Serrazina, Martins, Marques, *et al.*), baseando-se nas OCEPE (ME, 1997), estruturaram as Metas de Aprendizagem pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, organizadas com algumas especificidades nas diferentes áreas, diferenciando alguns conteúdos que estão menos destacados nas OCEPE. Embora seguindo os domínios definidos para todo o ensino básico, estabelecem uma sequência de atividades, que visam facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico.

## **CAPÍTULO 2**

---

### **DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



## **Introdução**

O Capítulo II pretende promover a reflexão sobre as diversas perspetivas de Currículo e Projeto na educação pré-escolar, garantindo uma investigação, uma adaptação e uma seleção de ferramentas pedagógicas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem dos educando, mas também para o crescimento pessoal e profissional dos educadores de infância, numa ótica inovadora e de qualidade. Neste sentido, o papel do educador de infância, será também tema pertinente a analisar neste capítulo, pelo que se fará uma breve abordagem ao DL nº 241/2001 de 30 de Agosto, que decreta o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

### **2.1 Educação pré-escolar: Currículo como Projeto**

A educação pré-escolar possui características gerais e específicas que a diferencia dos outros ciclos de aprendizagem, na medida em que não existe um currículo nacional nem conteúdos programáticos explícitos, mas sim orientações de suporte à construção de um currículo aberto e flexível que, considera as diferentes áreas de conteúdo dependendo do contexto educativo e das características de cada grupo de crianças.

O currículo a desenvolver na educação pré-escolar compreende quatro pilares fundamentais: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças” (ME, 1997:14).

Subjacente às OCEPE (ME, 1997) parece emergir o estatuto de uma educação de qualidade, favorecendo a igualdade e assegurando situações em que a criança ‘aprenda a aprender’ com o intuito de “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (1997:15). Também o objetivo geral da Lei-Quadro parece preconizar este estatuto considerando que “a educação pré-escolar é primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (1997:17).

O currículo não é mais que um conjunto de aprendizagens organizadas com sequência, consideradas necessárias, num dado contexto e num determinado período de tempo (Roldão, 1999). Para o concretizar ou

desenvolver, é necessário que seja de uma forma intencional, estruturada, coerente e com sequência organizativa. A mesma autora define projeto como o documento que se elabora, mediante cada contexto educativo, adequando-se ao currículo, diante de uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e produzindo formas específicas de organização e gestão curricular (Roldão, 1999). Nesta linha de pensamento, considera que o currículo se torna projeto curricular quando a escola define o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delimitando pontos estratégicos de as colocar em prática, com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos (Roldão, 1999).

Segundo Gimeno (1998), o currículo deve ser entendido como um processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões. Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo, de modo a que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado (Stenhouse, 1984).

Indo um pouco mais além, especificando e detalhando estes conceitos, Zabalza (1992, citado por Alonso, 2001:3) considera que o projeto curricular assenta num currículo como um todo integrado, em que as diferentes atividades realizadas na escola alcançam um sentido globalizador, atendendo a uma intencionalidade formativa comum e, simultaneamente, respondem às carências reais da comunidade escolar e educativa.

Alonso (2001:3) reforça esta ideia, defendendo que “currículo é como um projeto integrado, de cultura e de formação”, que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica com o fim de permitir uma mediação de qualidade, chegando a todos os alunos. A aprendizagem deve ser encarada como um processo pessoal e social do conhecimento que é elaborado a partir de sistema interativo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas de conhecimento. Nesta perspetiva, torna-se fundamental garantir a articulação entre escolas e professores na

elaboração de propostas curriculares que abranjam todos os níveis de escolaridade, incluindo a educação pré-escolar.

Para Alonso (1996) não existe noção de currículo, mas sim concepções curriculares, as quais foram sendo elaboradas ao longo da sua história, intimamente ligadas aos modelos psicológicos, sociológicos, epistemológicos e pedagógicos que lhes serviram de base.

O trabalho de Gama e Castro e Rangel (2004, citado por Vasconcelos, 2012) demonstra que um mesmo projeto pode ser desenvolvido de uma forma comum pelos diferentes níveis de ensino, em que cada nível etário adota tarefas ou vertentes de trabalho que colocará em comum com os seus alunos, todos contribuindo para um projeto coletivo de forma organizada e articulada. Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento (Lisboa, 1943), em que a mesma ideia, quanto mais oportuna e de interesse comum ao grupo de alunos for, maior impacto terá no desenvolvimento de um projeto com sucesso.

## **2.2 Papel do Educador de Infância**

Para Zabalza (1992:127) “a função do educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição”.

O educador de infância tem um papel preponderante junto das famílias, necessitando haver uma estreita aproximação entre ambos, na medida em que contribui para a descoberta da sua personalidade e para um maior conhecimento e envolvimento no meio em que a criança está inserida. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, (...), para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997:25), é essencial para que resulte num trabalho de qualidade.

Os educadores de Infância são os docentes que têm por obrigação organizar as atividades pedagógicas, mediante o nível intelectual individual e de grupo, com o intuito de promover e despertar o desenvolvimento físico e

motor, cognitivo, emocional e social das crianças dos 3 aos 6 anos<sup>9</sup>. O educador de infância é responsável pela socialização da criança e pela evolução da sua afetividade, proporcionando-lhe oportunidades pedagógicas de construção e desenvolvimento pessoal e social, fundamentais à sua formação integral.

A atividade pedagógica e curricular do educador de infância está plasmada nas próprias OCEPE (ME, 1997) e no Perfil Profissional<sup>10</sup> nomeadamente quando refere que “Na educação pré-escolar, o docente concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. O educador ao planear as aprendizagens das crianças, a partir do que observa, vai proporcionando condições favoráveis ao sucesso, criando um “ambiente educativo que permita às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição” (ME, 1997:26). Todavia, a existência, por si só, de espaços, materiais e instrumentos não promovem o desenvolvimento potencial da criança (Vygotsky, 1998), mas será enriquecido se, o educador enquanto “outro mais capaz” permitir que cada criança vá mais além.

Para Vygotsky (1998), a criança nasce num meio cultural repleto de valores sociais historicamente produzidos, definidos e codificados. No seu contexto são-lhe colocados, constantemente, novos conceitos que funcionam como motores do desenvolvimento. Consequentemente, o papel do educador é fundamental para a construção do conhecimento da criança, na medida em que lhe deve criar situações de aprendizagem que lhe permitam obter ajuda, apenas, em habilidades novas ou que vão além das suas capacidades. À medida que a criança começa a trabalhar de maneira independente, o educador remove todos ou alguns dos “andaimes” - *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976). Obviamente que para que este método resulte com sucesso, o educador necessita conhecer muito bem as habilidades das suas crianças.

---

<sup>9</sup> Por opção do investigador, este estudo, apenas fará referência à Educação Pré-Escolar, não incluindo nenhuma alusão ao contexto de creche.

<sup>10</sup> DL nº 241/2001 de 30 de Agosto, Anexo nº 1, ponto II



A aplicação do *scaffolding* é benéfico na aprendizagem das crianças, pois a motivação cresce e a aquisição da habilidade desejada é alcançada de uma forma gradual e segura. Como tem sido frequentemente referido por Halliwell (1992), as crianças trazem de casa uma sucessão de conhecimentos, habilidades, experiências e linguagens que servem de trampolim para a vida futura. O educador, ao aplicar o processo de “andaimes”, deve criar uma ponte entre o contexto familiar da criança e a sala de atividades, para melhor compreender quais os seus interesses e as suas necessidades, melhorando, assim, as suas próprias habilidades, as suas capacidades de interação de uma forma mais eficaz, o seu próprio autoconhecimento e desenvolvimento profissional a longo da vida.

O educador se trabalhar com a criança, em tarefas significativas, complexas e se orientar a ação com estratégias de resolução de problemas, permitir-lhe-á trabalhar múltiplas competências de forma integrada. Se o educador valorizar o que é importante, fazendo emergir o que a criança ainda não seria capaz de fazer sozinha, está a ajudá-la a tornar-se mais competente.

O educador de infância, apoiando-se nos quatro pilares fundamentais da educação, deverá organizar um ambiente educativo de forma a constituir um suporte do trabalho curricular e intencional (OCEPE, 1997). Com este tipo de procedimentos o educador é um facilitador e mediador da aprendizagem e do desenvolvimento de competências básicas de cada e de todas as crianças que estão sob a sua responsabilidade.

- Aprender versus ser
  - Para “aprender a conhecer” o mundo que a rodeia, a criança necessita de linhas orientadoras, tais como o ambiente educativo e os materiais, capazes de promoverem experiências educativas coerentes, funcionais, significativas e integradas. É fundamental que a aprendizagem do saber se faça num ambiente de prazer, de compreensão e de segurança para que o conhecimento e a descoberta se desenvolvam de forma integrada, favorecendo o despertar da curiosidade, estimulando a observação e o sentido crítico, permitindo a perceção da complexidade da realidade. Consequentemente, o aumento dos saberes possibilita uma melhor

compreensão do mundo promovendo a capacidade de autonomia e de critério (Delors, 1996).

- Aprender a fazer versus saber fazer

- O educador tem, também, um papel importante na orientação da criança, quando a ajuda e guia no pôr em prática os seus conhecimentos, para que ela possa “aprender a fazer”, adquirindo, assim, competências que a tornam capaz de enfrentar situações problemáticas (Delors, 1996).

- Aprender a conviver versus saber conviver

- A criança “aprende a viver com os outros” e quanto maior for a interatividade com os seus pares maior e melhor o seu desempenho e aprendizagem, como uma conquista social de trabalhar em colaboração, em cooperação e/ou em equipa. Cabe então ao educador alargar conhecimentos sobre a riqueza da diversidade da espécie humana, suas diferenças raciais, éticas, morais e religiosas, contribuindo para que a criança assimile os seus próprios valores e se prepare para gerir conflitos (Delors, 1996).

- Aprender a ser versus saber ser

- Ao “aprender a ser”, a criança está a aprender a desenvolver a sua própria personalidade, a sua capacidade de autonomia, de responsabilidade pessoal, física e de comunicação (Delors, 1996).

O função do educador é, nesta linha de pensamento, construir o currículo centrado na criança, sendo que para isso, deve construir um ambiente rico, estimulante e acolhedor, privilegiando, sempre, a espontaneidade e a criatividade da criança, além das atividades intencionalmente planeadas, para que ela própria, possa construir o seu próprio conhecimento. Por conseguinte, o educador deve adaptar o currículo ao contexto de cada criança/grupo de crianças, atendendo aos seus saberes, competências, valores, tradições, costumes e afetos. O educador será, portanto, o interlocutor direto, responsável pela gestão do currículo, capaz de desenvolver uma ação educativa e curricular integrada, estruturada, intencional e sistematicamente contextualizada e avaliada.

Para que se desenvolva uma educação pré-escolar de qualidade, o educador deve criar um leque de oportunidades de envolvimento das crianças em situações educativas que garantam a sua segurança e desenvolvimento,

exigindo-se avaliar as características e especificidades dos contextos em que se integram.

Não obstante, o contexto institucional, onde o educador desenvolve a sua prática pedagógica, deverá ser do seu inteiro conhecimento, para melhor organizar o espaço educativo em que está inserido, como um “lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho, 2011:11) despertando, assim, nas crianças vontade de aprender.

Constata-se que todo o processo educativo a desenvolver com as crianças é um princípio indicativo da conceção de condições favoráveis, indispensáveis a um ambiente em que a criança possa “aprender a aprender”, de forma equilibrada na construção dos seus saberes, permitindo-lhes encarar e retorquir positivamente, às dificuldades e dúvidas, integrando-se com segurança no mundo que as rodeia.

Para Vasconcelos (2007) é importante educar cada criança até ao limite das suas possibilidades, garantindo a integração plena de todas as crianças, para que desenvolvam a capacidade de integração e de enquadramento no mundo actual.

Vasconcelos (2012:7), dando voz a inúmeros estudos científicos, relembra que se a educação de infância (0-6 anos) não for de qualidade, provocará carências educativas, culturais e comportamentais no desenvolvimento futuro da criança, transformando-se numa oportunidade desperdiçada. Para Alonso (1996:10) um ensino de qualidade “possibilita o desenvolvimento integrado e harmonioso do aluno em todas as suas capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal”.

Para Bruner (citado por Vasconcelos, 2012:8-9), as crianças possuem 4 características congénitas que configuram o gosto de aprender: a curiosidade (presente em todas as crianças), a procura de competência (imitação dos mais velhos), a reciprocidade (interação com os outros, para alcançar objetivos comuns) e a narrativa (descrição da sua própria experiência, muito importante no processo de ensino e aprendizagem).

Ao realizar projetos, indo de encontro das características, interesses e vivências das crianças, o educador é, sem dúvida, uma valiosa ajuda para o seu desenvolvimento transformando-se no “recurso” (Vasconcelos, 2012:12) orientador de si próprias e umas das outras, no sentido de encontrarem outros “recursos” para a elaboração dos seus projetos. Quanto maior for o leque de oportunidades proporcionadas pelo educador, às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências.

O educador de infância deve oferecer aos seus alunos todas as oportunidades de aprendizagem de conceitos e factos, de comportamentos e estratégias, de valores e atitudes, a partir de experiências e práticas educativas e pedagógicas diversificadas, pelo que recorrendo aos *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, poderá planificar de forma mais consistente e intencional.

Um educador atento cria oportunidades e condições para as crianças aprenderem tornando-as “capazes de saber fazer em ação” (Vasconcelos, 2012:13) e quanto mais aprender, mais poderá ensinar futuramente.

O papel do educador é importantíssimo no sentido de tornar as suas práticas pedagógicas estimulantes, sob o ponto de vista intelectual, a uma criança que nasceu para “aprender a aprender”.

“Tudo o que eu devia saber na vida, aprendi no Jardim de Infância”.

Robert Fulghum

## **CAPÍTULO 3**

---

### **ANÁLISE DOS TEXTOS DE APOIO / BROCHURAS**



## Introdução

Este capítulo pretende fazer uma análise aos *TAEI*, também conhecidos por ‘Brochuras’, quanto à sua estrutura, à sua terminologia, às atividades propostas, verificando até que ponto se ajustam ao nível de desenvolvimento da criança. Pretende-se dar visibilidade a documentos de apoio no âmbito da educação pré-escolar, reforçando a sua existência e motivando outros para sua utilização, levar os educadores de infância a refletir e a partilhar as suas práticas educativas e pedagógicas. Considera-se relevante alertá-los a desenvolver perspetivas abertas, flexíveis e diferenciadas de currículo, a usar materiais de apoio de qualidade, com rigor científico e estratégico para a construção dos seus projetos, a assumir atitudes de questionamento e curiosidade intelectual, de abertura e valorização da diversidade, de trabalho colaborativo, de entusiasmo profissional e cidadania ativa, numa perspetiva de formação ao longo da vida, assim como, valorizar e aplicar os materiais de apoio à Educação Pré-Escolar, nomeadamente os *Textos de Apoio para Educadores de Infância*.

O estudo em análise enquadra-se na Teoria do Currículo, na medida em que pretende analisar quais os procedimentos, por parte dos educadores de infância, perante materiais curriculares de apoio, lançados pelo Ministério da Educação. Não obstante, pretende compreender-se com que cientificidade o educador de infância utiliza as “Brochuras”, se como mero consumidor de materiais, se para apoio da construção de um currículo inovador para uma prática pedagógica integrada e de qualidade.

### 3.1 ‘Brochura’ a ‘Brochura’

Após a realização de estudos sobre a aplicação das OCEPE, criadas em 1997, pelo Ministério da Educação, perspetivando o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar, entre 2008 e 2010, a DGIDC publica materiais de apoio, dando relevo à articulação de conteúdos, criando diversos *Textos de Apoio para Educadores de Infância* realizados por vários autores, sobre várias temáticas educativas e pedagógicas, tais como:

- **“Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância”** (2008) de Inês Sim-Sim, Ana Cristina Silva e Clárisse Nunes;

- **“A Descoberta da Escrita”** (2008) de Lourdes Mata;
- **“Sentido do Número e Organização de Dados”** (2008) de Joana Pacheco de Castro e Marina Rodrigues;
- **“Geometria”** (2008) de Maria de Fátima Mendes e Catarina Coutinho;
- **“Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6”** (2009) de Isabel P. Martins, Maria Luísa Veiga, Filomena Teixeira, Celina Tenreiro-Vieira, Rui Marques Vieira, Ana V. Rodrigues, Fernanda Couceiro e Sara Joana Pereira;
- **“As Artes no Jardim de Infância”** (2010) de José Carlos Godinho e Maria José Brito.

A qualidade da Educação de Infância, em virtude de não ser um ensino obrigatório é, muitas vezes, esquecida ou deixada para último patamar pelos diretores dos agrupamentos, dependendo das suas políticas educativas e dos recursos disponíveis, mas o que é mais determinante para essa qualidade é o educador de infância e as práticas que desenvolve. Contudo, os educadores de infância ainda estão muito fechados nas suas conchas, lecionando de forma solitária, com uma grande resistência à mudança, não havendo cooperação e colegialidade, o que dificulta a melhoria das suas práticas pedagógicas e educativas.

A DGIDC publica estes novos livros de textos, que interpretam as OCEPE (ME, 1997) transformando-as em formatos atrativos e de fácil utilização pelos educadores de infância, contribuindo para um melhoramento das suas práticas. Acredita-se que este tipo de textos de apoio será uma forma interessante de desenvolver o currículo, permitindo um excelente grau de contextualização, favorecendo a criatividade e o desenvolvimento profissional dos docentes.

O lançamento *TAEI* poderá permitir um avanço importante no desenvolvimento de uma nova conceção dos recursos didáticos para a educação pré-escolar mudando, substancialmente os alicerces para uma boa base educativa e pedagógica.

A análise documental em pesquisa contribuiu para o processo de uma investigação qualitativa/descritiva, tendo por objetivo essencial, compreender o



nível de utilização (Carmo e Ferreira, 1998) dos *TAEI* por parte dos Educadores de Infância portugueses.

Considera-se que o Ministério da Educação, ao lançar estes *Textos de Apoio*, tinha como objetivo melhorar as práticas curriculares e pedagógicas dos Educadores de Infância, melhorando assim, as aprendizagens das crianças. Não obstante, despertaria nos Educadores de Infância o interesse pela formação ao longo da sua vida profissional, constituindo como um importante recurso para a sua ação (Brocardo, 2008:3) e um significativo contributo para a mudança educativa na educação pré-escolar. A educação pré-escolar é para Sim-Sim (2008:7) “o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens”, sendo o jardim de infância o espaço apropriado para as “aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança” (idem).

Os diversos recursos pedagógicos agora existentes com as ‘Brochuras’, quando bem utilizados, favorecem a formação docente e a atualização científica e didática, evitando que os educadores corram o risco de práticas “rotineiras, ineficazes e desinteressantes” e atenuando a “descontinuidade nas aprendizagens entre os níveis e ciclos de ensino no sistema educativo nacional” (Sim-Sim, 2008:7).

Tal como já foi referido, anteriormente, as OCEPE (ME, 1997) foram, durante muito tempo, o único dispositivo de gestão curricular no âmbito da educação pré-escolar. Porém, onze anos depois, em 2008, surgem os primeiros *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, constituindo mais um dispositivo para a organização e gestão curricular da educação pré-escolar.

Para os autores<sup>11</sup> dos *TAEI* (DGIDC, 2008-2010), os principais objetivos são “proporcionar uma melhor compreensão das conceções subjacentes à organização das OCEPE e torná-las mais operacionais”, “favorecer práticas pedagógicas alicerçadas e fundamentadas numa perspetiva de articulação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Subdiretora-geral de IDC, Brocardo, 2009:5, cit. In “Despertar para a Ciência –

---

<sup>11</sup> Castro, J.; Rodrigues, M.; Mata, L.; Godinho, J.; Brito, M.J.; Mendes, M.F.; Delgado, C.; Sim-Sim, I.; Silva A.C.; Nunes, C.; Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Pereira, S.

Atividades dos 3 aos 6”) e “promover o aprofundamento de conhecimentos dos educadores de modo a impulsionar e disseminação de boas práticas”.

Os *TAEI* constituem-se por seis ‘Brochuras’, tornando-se um importante recurso de apoio curricular e pedagógico, ajustando-se ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela DGIDC, no âmbito da educação pré-escolar.

Os autores das ‘Brochuras’, com a publicação dos referidos *TAEI*, pretendem proporcionar aos educadores conhecimentos essenciais sobre o desenvolvimento linguístico, matemático, científico e artístico das crianças em idade pré-escolar, bem como, promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação para o desenvolvimento da criança, no que concerne a linguagem oral e escrita, a matemática, as ciências e as artes, facilitando-lhes bases para um futuro sucesso escolar e para uma melhor transição para a escolaridade obrigatória. Estes textos vieram contribuir para uma formação para profissionais de educação de infância, ao longo da vida.

Antes mesmo de ser elaborada uma análise pormenorizada às seis ‘Brochuras’, seguir-se-á a apresentação de um quadro (Quadro II), onde estarão representados os pontos/traços comuns das mesmas.

**Quadro II – Pontos / Traços Comuns**

<b>TÍTULOS</b>	<b>PONTOS / TRAÇOS COMUNS</b>
“Linguagem e Comunicação no J.I.”	Operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar  Nota de apresentação Índice  Preâmbulo ou Introdução  Texto apresentado por secções; capítulos e subcapítulos  História: “A mãe da Maíza é que conta”
“A Descoberta da Escrita”	
“Sentido do Número e Organização de Dados”	
“Geometria”	
“Despertar para as Ciências-Atividades dos 3 aos 6”	
“As Artes no J.I.”	

Para que este estudo fosse mais consistente, achou-se pertinente realizar uma análise exhaustiva dos *Textos de Apoio*, na medida em que se

poderá compreender melhor o seu conteúdo, assim como, dar conhecimento, aos menos conhecedores da sua existência, das suas potencialidades e das suas aplicabilidades.

Nesta análise particularizou-se 'Brochura' a 'Brochura', com a intenção de, numa parte final, em conclusão, detetar os seus pontos/traços comuns, uma melhor compreensão e sistematização do seu conteúdo e dar visibilidade e ênfase à organização interna dos *TAEI*.

No Quadro III será feita uma apreciação às potencialidades e aplicabilidades dos *TAEI* na prática pedagógica dos educadores.

**Quadro III – Potencialidades e Aplicabilidades**

TÍTULOS	POTENCIALIDADES	APLICABILIDADES
“Linguagem e Comunicação no J.I.”	Operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	Atualização de conhecimento científicos e didáticos nos domínios do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
“A Descoberta da Escrita”		Convocar recursos em prol da formação em serviço dos educadores de infância.  Atualização científica e didática dos educadores de infância minimizando alguma descontinuidade nas aprendizagens da língua entre os níveis de ensino do sistema educativo nacional.
“Sentido do Número e Organização de Dados”		Enquadramento e promoção de práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens da língua entre a educação pré-escolar e a sala de aula do 1º Ciclo.
“Geometria”		Atividades aplicáveis ao incentivo de resolução de problemas, a partir de números e padrões.  Tarefas de natureza investigativa.  Organização de jogos com regras.  Utilização da linguagem própria da matemática.
“Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6”		Desenvolvimento matemático do sentido do número e organização de dados e aspetos relativos à geometria e à medida como objetivo fundamental nos primeiros anos de vida da criança. Atividades de incentivo para que a criança comece desde cedo a ter uma boa relação com a Matemática.
“As Artes no J.I.”		Atividades de estímulo à curiosidade e ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.  Promover o aprofundamento de conhecimentos científicos dos educadores de infância.  Favorecer práticas pedagógicas fundamentadas, numa perspectiva de continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo.
		Promoção da literacia científica das crianças.  Realização de experiências a partir de situações do quotidiano da criança.  Incentivo à experimentação e pesquisa com caráter lúdico.
		Organização de atividades em torno de três dimensões: execução, criação e apreciação.  Atividades aplicáveis ao currículo do pré-escolar.  Promover o contacto com a obra de arte e o seu criador, criando oportunidades e ambientes de vivência criativa e de experiência estética.

### **3.1.1 Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância**

Segundo os autores, os objetivos específicos destes *TAEI* são: “promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1º Ciclo da Educação Básica” (Sim-Sim, 2008:7).

A ‘Brochura’ da “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância” foi elaborada na perspetiva da operacionalização das OCEPE, tendo como referência a Área de Conteúdo – Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta ‘Brochura’ tem como finalidade o processo de aquisição e o crescimento linguístico das crianças em idade pré-escolar - “o aprendiz falante” - que através de “marcos desenvolvimento” facultam aos educadores estratégias motivantes e pedagógicas para esse crescimento (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008:9), incluindo a aplicação de atividades educativas e pedagógicas.

Paralelamente ao processo de aquisição e desenvolvimento linguístico, a “brincar com a língua”, o educador desenvolve a consciência linguística, mostrando que se pode fomentar esse desenvolvimento a partir de atividades lúdicas (2008:9). Temos como exemplo, a criança quando constrói histórias, está a desenvolver a sua competência textual (Sousa, 1995).

Mas, para além da linguagem, enquanto meio de comunicação e expressão, tal como a define as OCEPE (ME, 1997), esta ‘Brochura’ chama a si, também, todo o processo de pré-escrita e pré-leitura e alerta para o facto de a criança “antes de aprender realmente a ler, tem de fazer uma ideia do que é a leitura”, ou seja, “antes de saber ler, a criança tem de desejar saber ler” (Morais, 1997:164).

Segundo as OCEPE (1997), ao ouvir contar ou ler histórias a criança inclui as vivências das personagens, permitindo-lhe identificar-se e projetar-se, experimentar sentimentos e emoções reportando-a para experiências pessoais e do seu dia-a-dia, ou seja, é uma experiência de aprendizagem que favorece o seu desenvolvimento de competências pessoais e sociais. As histórias possibilitam ainda à criança alargar o seu vocabulário, usar criativamente a linguagem, agrupar textos e criar outros textos. Nas histórias, a criança

contacta com novas ideias, novos conceitos, cultura, tradições e valores, aprende a explorar, a criar e a planear mundos diferentes, estimulando, assim, o desenvolvimento linguístico e concetual. Em suma, não só utiliza o corpo e os objetos de forma simbólica (nível concetual e procedimental), como, também, utiliza a voz em diversos registos, criando diferentes personagens, o que contribui para o seu desenvolvimento corporal e artístico, bem como para o conhecimento das suas capacidades e limitações.

### **3.1.2 À Descoberta da Escrita**

Tal como os *TAEI* anteriores, a “Descoberta da Escrita” são um auxílio para a operacionalização das OCEPE (1997) tendo em conta a atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos dos educadores, no domínio do desenvolvimento da linguagem escrita das crianças em idade pré-escolar, com objetivos específicos no sentido de promover práticas intencionais e sistemáticas para estimulação do desenvolvimento da linguagem, realçando a necessidade de continuidade de aprendizagens, no domínio da língua, entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os *TAEI* ajudam o educador, no sentido de não entrar em “práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes, quer para as crianças, quer para os profissionais de educação” (Sim-Sim, 2008:7).

A ‘Brochura’ em análise sugere atividades aos educadores de infância, dentro da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde a autora aborda a Literacia Emergente, fazendo uma reflexão sobre as oportunidades, estímulos, incentivos e interações com a escrita que se devem proporcionar, gradualmente, às crianças, para que naturalmente, comecem a “utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade” (Mata, 2008:9). A literacia emergente evidencia o facto de a “leitura e a escrita estarem inter-relacionadas e se desenvolverem em simultâneo”. As crianças, estando num ambiente propício, rapidamente, se envolvem com a funcionalidade da leitura e da escrita, como elemento importante e integrante do processo de emergência da literacia (Mata, 2008:10).

A autora desta ‘Brochura’ faz uma reflexão sobre a funcionalidade da linguagem escrita, apresentando algum exemplos em que a criança se poderá

envolver no seu dia-a-dia no jardim de infância. Neste sentido, a autora refere que este envolvimento deve iniciar desde muito cedo (por volta dos 3 anos), facilitando a capacidade da criança diferenciar a escrita do desenho.

A autora mostra-nos como os educadores de infância devem integrar a leitura nas suas atividades, de forma intencional, facilitando a compreensão da sua vertente funcional e estratégica (Mata, 2008:63-94).

A ‘Brochura’ apresenta duas tarefas integradoras, a título de exemplo, em que se sugere explorar, a mesma situação, de formas diferentes. Pese embora se deva dar ênfase ao desenvolvimento da linguagem escrita, explicita-se a possibilidade de se explorar em termos de matemática, linguagem oral, conhecimento do mundo, e, ainda, das expressões motora, dramática, plástica, musical e artística. Mata termina com algumas reflexões finais mostrando “como é importante centrar a atuação do desenvolvimento de competências e não no desenvolvimento e aprendizagem de perícias ou conhecimentos específicos” (2008:99).

Neste sentido, o educador de infância que proporciona materiais de escrita e leitura, em diferentes locais da sala, que lê para e em frente à criança, que proporciona a construção de livros, de frases, de jogos de palavras, de letras, de sílabas, etiquetas de materiais, que escreve, que faz registos diante da criança, está a incentivá-la à exploração e à descoberta da funcionalidade e das características da linguagem escrita, motivando-a a utilizá-la com agrado e eficiência.

### **3.1.3 Sentido de Número e Organização de Dados**

A ‘Brochura’, “Sentido do Número e Organização de Dados”, produzida em 2008, por Castro e Rodrigues, com a coordenação de Serrazina, pretende ser um importante recurso didático para a ação do educador, em que se articula a teoria com a prática de forma integrada e intencional.

Estes *TAEI* são constituídos por três capítulos, com atividades para os educadores de infância, operacionalizando as OCEPE, incidindo na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática.

As autoras sugerem que os educadores de infância devem criar contextos de aprendizagem ricos, significativos e desafiantes, com pedagogias que promovam a experimentação e comunicação em grupo, em situações

significativas fundamentais para o desenvolvimento do sentido do número (Castro e Rodrigues, 2008:12).

Os números desempenham um papel importante no dia-a-dia das crianças, pois envolvem contagem de objetos, sequência do número, adições e subtrações, divisões por agrupamento de materiais concretos, multiplicações por meio de somas sucessivas, relações numéricas, padrões, dominós, enfiamentos, registos iconográficos, representações simbólicas, a “mercearia”, *cuisenaire*, permitindo-lhes desenvolver estratégias operativas e incentivando-as ao raciocínio lógico e ao cálculo mental, ou seja, praticar e explorar diferentes formas do sentido do número.

A análise de dados, sendo uma área da Matemática, tem uma forte ligação com o quotidiano, na medida em que proporciona momentos muito ricos de desenvolvimento numérico (2008:59). As tarefas que promovem a classificação, a contagem e a comparação, estimulam na criança, o desenvolvimento da organização e tratamento de dados.

São, igualmente, apresentadas algumas sugestões que podem contribuir para o desenvolvimento do sentido do número, organização e tratamento de dados (2008:89-92), incluindo uma série de anexos com atividades e materiais didáticos (2008:97-105).

Por conseguinte, o educador deve estar atento à curiosidade inata das crianças e aproveitar a sua motivação para recolher, agrupar, separar, categorizar, organizar e tratar dados, a partir da organização de conjuntos, da formação de tabelas de dupla entrada, de diferentes tipos de gráficos e dos blocos lógicos.

### **3.1.4 Geometria**

A ‘Brochura’ de “Geometria”, produzida no âmbito do trabalho desenvolvido pela DGIDC, constitui-se um recurso didático essencial para o educador de infância, tendo sido organizada em articulação com as três anteriores, uma vez que têm uma tarefa integradora comum, que pode ser explorada intencionalmente nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática.

Para as autoras (Mendes & Delgado, sob a coordenação de Serrazina, 2008) o desenvolvimento da Matemática é essencial nos primeiros anos de



vida de uma criança, para que num futuro tudo seja mais claro e mais simplificado.

As autoras de “Geometria” facultam propostas de atividades, em que articulam a teoria com a prática de forma integrada e intencional, considerando que “orientar” em Geometria é a forma como nos direcionamos no espaço comparativamente com outros objetos, quando utilizamos noções como direção, ângulo, distância, paralelismo e coordenadas, incluindo, ainda a “capacidade para interpretar um modelo de uma situação espacial, tomado a partir de um ponto de vista” (Mendes & Delgado, 2008:15). Neste capítulo são disponibilizadas várias tarefas com as quais o educador de infância pode “orientar” (idem:15) as crianças, ajudando-a a “localizar” (idem:16) objetos, interpretar imagens, afirmações, etc., sob pontos de vista diferentes (idem:17-18).

As autoras descrevem as fases que apoiam o educador no sentido de levarem as crianças a realizarem “construções mentais”, fornecendo várias tarefas nesse sentido. A partir de pistas, como por exemplo, uma história que fala da construção de uma casa, em que a criança vai criando imagens mentais, antes de chegar à sua construção, com objetos concretos, propriamente ditos. Nas várias tarefas é sugerida a integração curricular apontando a título de exemplo diversas construções com a utilização de diferentes materiais, tridimensionais (caixas, cordas, cubos, prismas, cilindros), bidimensionais (quadrados, triângulos, retângulos) e papel (dobragens). Nesta mesma linha de pensamento, lembra-se o educador a incentivar as crianças a verbalizarem o que pretendem construir, o que estão a construir e o que construíram, pois “ajuda-as a desenvolver o seu vocabulário posicional” (Mendes & Delgado, 2008:28).

Outras das tarefas apresentadas envolvem transformações geométricas que contribuem para que as crianças as reconheçam e descubram as suas propriedades. Nestas tarefas são utilizados materiais diversificados e tantas vezes parte integrantes do quotidiano da criança, como por exemplo, espelhos, criando movimento à imagem refletida, aumentando ou diminuindo a sua imagem; experiências com jogos de luzes (focos, lâmpadas, laser) ou com o próprio sol, criando sombras grandes ou pequenas, altas ou baixas, largas ou

estreitas). O educador pode proporcionar momentos de discussão, questionando as crianças sobre as diferenças encontradas, para que não restem dúvidas (Mendes & Delgado, 2008:37-43).

Segundo as OCEPE, as crianças devem envolver-se com experiências que lhes permitam “compreender atributos mensuráveis dos objetos e as unidades, sistemas e processos de medida; e aplicar técnicas, ferramentas e fórmulas para determinar medidas” (ME, 1997:44). Nesta medida as autoras apresentam atividades em que as crianças comparam e ordenam grandezas, capacidades, comprimentos e distâncias envolvendo a observação dos mais diversos materiais (2008:45-59).

Falam-nos, ainda, sobre a composição de padrões apresentando, em primeiro lugar, tarefas nas quais as crianças observam, descrevem e continuam padrões e, posteriormente, outras propostas que compreendem completar e inventar padrões. A exploração de padrões facilita o desenvolvimento do pensamento algébrico. Experiências com objetos iguais em posições diferentes (esquerda/direita, em cima/em baixo, à frente/atrás, dentro/fora) podem contribuir para a construção de outros padrões. O educador deve ter o cuidado de, à medida que a criança for interiorizando uma determinada sequência, ir dificultando, de forma progressiva, a composição do padrão (Mendes & Delgado, 2008:61-72).

Tal como nos *TAEI* anteriores, o educador para proporcionar momentos de discussão, questionando as crianças sobre as diferenças encontradas, para que não restem dúvidas (idem:37-43). Para além disso, alerta-se para a necessidade de ir, gradual e progressivamente, dificultando o grau de elaboração das sequências e da composição do padrão em função das competências observadas nas crianças (idem:61-72).

Por fim, são apresentadas algumas sugestões que contribuem para o desenvolvimento da Geometria, onde as autoras sugerem ao educador organizar tarefas que permitam articular as diferentes áreas de conteúdo, atendendo aos diferentes aspetos e que isso seja evidente para a criança.

O educador se trabalhar com a criança, em tarefas significativas, complexas e se orientar a ação com estratégias de resolução de problemas, permitir-lhe-á trabalhar múltiplas competências de forma integradora. Se o

educador valorizar o que é importante, fazendo emergir o que a criança ainda não seria capaz de fazer sozinha, está a ajudá-la a tornar-se mais competente.

A criança, desde muito cedo, desenvolve uma curiosidade natural para entender o espaço que existe à sua volta, tendo a necessidade de procurar pontos de referência para se orientar melhor. Para que a criança consiga localizar determinado objecto, ela necessita de ser orientada através de termos específicos que a conduzam ao caminho certo.

Para Serrazina (2008:7) a “aprendizagem da matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que interessam à criança e, sobretudo, que a levem a refletir sobre o que fizeram e porque o fizeram”.

Como é do conhecimento de todos, a Matemática está presente em tudo que nos rodeia no nosso dia-a-dia e é fundamental que a criança vá construindo uma boa relação com a Matemática, desde cedo, para desmistificar o “monstro” que se forma à volta da Matemática e o educador tem aí um papel determinante.

### **3.1.5 Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6**

A ‘Brochura’ “Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6” foi criada por postulação do Ministério da Educação (ME) e pretende ser um importante recurso didático de apoio para os educadores de infância, na operacionalização das OCEPE, centralizando-se numa das Áreas de Conteúdo – Conhecimento do Mundo, na construção e gestão do currículo, favorecendo as práticas pedagógicas e educativas fundamentadas, numa perspetiva de continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como, a articulação entre os dois níveis de ensino.

O principal objetivo dos autores (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009) é criar condições para que as crianças, do grau narrativo dos fenómenos que observam, avancem para pequenos conceitos e para o desenvolvimento de atitudes positivas face à ciência.

A ‘Brochura’, em análise, encerra um quadro de alusão teórica adequado à investigação atualizada da ciência e um conjunto de vinte

sugestões de atividades de cariz experimental (Martins et al, 2009:7), organizadas em cinco blocos temáticos:

- “Água” (explorar aspetos relacionados com fenómenos de dissolução de diferentes substâncias com água; separação de misturas através de filtros; flutuação de diferentes objetos/materiais; conservação de volume em recipientes com formas diferentes);
- “Forças e Movimentos” (Explorar fenómenos de equilíbrio numa alavanca e da deslocação de objetos rolantes em rampas);
- “Luz” (explorar algumas características da luz, nomeadamente, a sua forma de propagação, a formação de diferentes tipos de sombras e características das imagens formadas em diferentes tipos de espelhos);
- “Objetos e Materiais” (explorar materiais através de algumas das suas características; distinguir diferentes materiais constituintes de objetos; verificar o comportamento de materiais diversos perante o íman; experimentar a capacidade de absorção de diferentes tipos de papel; experimentar a capacidade de diferentes materiais em conservar mais tempo um cubo de gelo; verificar a formação de novas cores através da mistura de plasticina nas três cores primárias);
- “Seres Vivos” (explorar diversas características dos seres vivos, como distinguir entre fruto e legume; observar a germinação de sementes diferentes; agrupar folhas; formar conjuntos de animais e observar formigas).

concluindo com uma série de noções, onde as crianças tomam parte ativa na sua aprendizagem, tendo sempre em consideração os seus interesses e necessidades, bem como o seu contexto educativo. Para Vasconcelos (2009) a ciência é, e oferece às crianças, muito mais do que um corpo sólido de conhecimentos, constituindo-se como uma forma de pensar e de descobrir.

O processo de aprendizagem da ciência deve ser uma atividade didática e pedagógica, em que o educador lança problemas e desafios, de forma criativa e desafiadora. A ciência pode ser apresentada à criança como

uma brincadeira, como uma aventura, onde vai descobrindo, tateando, experimentando, observando, particularmente ou em grupo, facilitando a cada um tomar parte do processo ativo de aprendizagem.

É importante que o educador permita que as crianças assistam e desenvolvam um conjunto de experiências, durante as quais possam debater, refletir, recolher dados, colocar ideias e dúvidas e cheguem aos resultados, como se de um laboratório se tratasse. Gradualmente, as crianças vão descobrindo, testando, analisando e relacionando com os fenómenos do meio que as rodeia, o que lhes permite desenvolver uma postura segura relativamente à ciência.

### **3.1.6 As Artes no Jardim de Infância**

A ‘Brochura’ “As Artes no Jardim de Infância”, tomando como referência a Área de Conteúdo – Expressão e Comunicação – propõe e desenvolve uma abordagem metodológica, articulando a Expressão Plástica e a Expressão Musical. Surge apenas em 2010 e pretende estimular práticas de aproximação à “arte” que se organizam em torno das três dimensões da experiência artística: execução, criação e apreciação, contribuindo para o conhecimento cultural e artístico e para a sua adaptação ao currículo da educação pré-escolar. O seu teor promove o contacto com a obra de arte e o seu autor, desenvolvendo oportunidades e formando ambientes de vivências criativas e de práticas de sentido estético (Marques, 2010:3).

As propostas demonstradas por Godinho & Brito (2010) possibilitam aos educadores de infância fortalecer a intencionalidade educativa, assim como, integrar a arte no protótipo cultural da sua prática pedagógica e educativa. A ‘Brochura’ em análise articula a teoria e a prática de forma integradora, com conhecimentos e propostas de exploração didática, bem como sugestões de atividades a desenvolver no quotidiano do Jardim de Infância.

Os autores de “As Artes no Jardim de Infância” começam por apresentar uma panóplia de “meios, técnicas e materiais: processos de execução artística” centrando-se em aspetos sensoriais e manipulativos, de experimentação física de instrumentos musicais, enquadrados em contextos estéticos e artísticos (idem:17-18). Esta ‘Brochura’ apresenta um

enquadramento de atividades em que incentivam o contacto com “artistas” e o uso de “processos de criação e experimentação artística: plástica e musical”, onde sugerem atividades adaptadas à faixa etária das crianças às condições físicas do Jardim de Infância e ao seu contexto educativo (idem:63). Os autores acham “fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição de linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos” (idem:99). Por assim o pensarem, organizaram uma série de exemplos de “obras” de autores de renome mundial, utilizando vários “processos de apreciação artística”, integrando atividades de observação, escuta, discussão e análise de vários pontos de vista, intensificando a experiência e a recriação da obra original pelas crianças (idem:100). A ‘Brochura’ encerra com o anexo de várias “técnicas de execução plástica” (idem:141-151), com um “mapa de aniversários” dos artistas, sugerindo a exploração dos mesmos no mês e dia do seu nascimento (idem:153) e com um CD de músicas dos vários artistas musicais explorados.

Em conclusão, pode verificar-se que os seis *TAEI* abordam Áreas de Conteúdo e de desenvolvimento em comum, assim como, todos eles estão organizados na ótica da operacionalização das OCEPE, apresentando tarefas integradoras em que se estimula o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas de conteúdos, articulando-as entre si, tendo sempre em conta o contexto educativo, os interesses e as necessidades das crianças do grupo de trabalho.

**Quadro II - Análise Estrutural dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância***

Categorias	Textos de Apoio					
	Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância	A Descoberta da Escrita	Sentido do Número e Organização de Dados	Geometria	Despertar para a Ciência	As Artes no Jardim de Infância
Ano de publicação	2008	2008	2008	2008	2009	2010
Preço	5€	5€	5€	5€	5€	5€
Destinatários	Educadores de Infância	Educadores de Infância	Educadores de Infância	Educadores de Infância	Educadores de Infância	Educadores de Infância
Objetivo(s)	Operacionalização das OCEPE	Operacionalização das OCEPE	Operacionalização das OCEPE	Operacionalização das OCEPE	Operacionalização das OCEPE	Operacionalização das OCEPE
Estrutura interna	Três capítulos	Quatro secções	Três capítulos	Seis capítulos	Sete capítulos	Três secções
Autor(es)	Três	Um	Dois	Dois	Oito	Dois
Natureza	Científica Didática	Científica Didática	Científica Didática	Científica Didática	Científica Didática	Artística Didática
Conteúdos/ Temáticas	Linguagem Comunicação Conhecimento	Funcionalidade da Linguagem Escrita Emergência da Escrita/Leitura	Contagem Operação Representação Classificação	Orientar Construir Operar com Formas e Figuras	Ciências Experimentais Literacia Científica	Execução Criação Apreciação

Este quadro pretende fazer uma análise estrutural das 'Brochuras', no que diz respeito à sua construção, temas abordados e público-alvo. Verifica-se que o principal objetivo da sua publicação é auxiliar os educadores de infância na operacionalização das OCEPE, baseando-se nas Áreas de Conteúdo nelas publicadas, que desde 1997 têm servido de base de apoio à organização e gestão curricular da educação pré-escolar. As 'Brochuras' têm vários pontos em comum desde os destinatários, os objetivos e a sua natureza científica e didática. Os seus conteúdos são temáticos, mediante o assunto em questão de cada 'Brochura', abordando a Linguagem, a Matemática, as Ciências e as Artes respetivamente. O preço de lançamento é idêntico para todos os TAEI, embora quatro deles foram publicados em 2008, um em 2009 e o último desta série em 2010, assim como, os autores, também variam, conforme o tema didático e pedagógico explorado.

**Quadro III - Análise das Propostas Pedagógico-Didáticas dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância***

<b>Categorias</b>	<b><i>Textos de Apoio</i></b>					
<b>Tipologia das propostas de atividades</b>	<b>Linguagem e Comunicação no J I</b>	<b>A Descoberta da Escrita</b>	<b>Sentido do Número e Organização de Dados</b>	<b>Geometria</b>	<b>Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6</b>	<b>As Artes no Jardim de Infância</b>
<b>Abertas</b>	Maioritariamente	Maioritariamente	Maioritariamente	Maioritariamente	Maioritariamente	Maioritariamente
<b>Fechadas</b>	Minoritariamente	Minoritariamente	Minoritariamente	Minoritariamente	Minoritariamente	Minoritariamente
<b>Integradoras</b>	Exemplos que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e da comunicação.	Exemplos que contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.	Exemplos que contribuem para o desenvolvimento da matemática.	Exemplos que contribuem para o desenvolvimento da geometria.	Exemplos que contribuem para a promoção da literacia científica.	Exemplos que contribuem para o conhecimento cultural e artístico.
<b>Áreas de Conteúdo representadas</b>	Ling. / Esc. Mat FPS CM	Ling. / Esc. Mat FPS CM	Ling. / Esc. Mat FPS CM	Área de Expressão e Comunicação; FPS CM	Área de Expressão e Comunicação; FPS CM	Exp. Plást. / Exp. Mus. FPS CM
<b>Propostas complementares</b>						
<b>Tipo</b>	Jogos de palavras – contagem, classificação, segmentação, síntese ou reconstrução e manipulação de sílabas e fonemas.	Situações em que a criança se apercebe de diferentes funções da leitura/escrita (observação de outros a ler /escrever; exploração, identificação e adequação de suportes de leitura/escrita diversos; etiquetagem de materiais).	Jogos/histórias com números, padrões, formas, blocos lógicos, cores, velocidades, dimensões, contagens (adições e subtrações), regras, cuisenaire, dominós, enfiamentos, tabelas, gráficos.	Diálogos sobre orientação espacial, itinerários, desenhos a partir de modelos, desenhos para planeamento de construções em 3D com materiais diversos, construções em papel, tangrams, dobragens, vincagens, recortes, movimentar, aumentar e diminuir figuras, copiar imagens em espelho, padrões com materiais diferentes, medições por comparação,	Atividades a partir de contextos próximos das crianças, derivando de uma questão-problema que as incentiva a procurarem a resposta. Educador atento às ideias prévias das crianças como ponto de partida para novas situações de aprendizagem. Diálogos, questões-problema, registos gráficos, uso de imagens claras, tabelas de dupla entrada, recortes de imagens.	Conversas sobre artistas, a sua vida e a sua obra; pesquisas na Internet, procurando artistas musicais, pintores, escultores; exploração de imagens de artistas e das suas diferentes obras; vestir-se como se fosse o artista, propondo às crianças que coloquem questões (o educador bem documentado, para que não haja enganos); manipulação instrumental, experimentação de materiais diversos e recurso a meios e técnicas variadas.
<b>Quantidade de exemplos</b>	83 Exemplos (aprox.)	108 Exemplos (aprox.)	109 Exemplos (aprox.)	75 Exemplos (aprox.)	182 Exemplos (aprox.)	22 Exemplos (aprox.)
<b>Aspeto estético</b>	Poucas imagens	Poucas imagens	Várias imagens	Muitas imagens	Muitas imagens	Muitas imagens
<b>Diversidade de atividades</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim



Este quadro pretende analisar, dentro das propostas pedagógico-didáticas, qual a tipologia das atividades intencionalmente planeadas, quais as áreas de conteúdo representadas, assim como, as suas propostas complementares. Tal como no quadro anterior, verifica-se que têm vários pontos em comum, sendo que a tipologia das atividades são na sua maioria abertas, ou seja, os autores apresentam algumas sugestões de atividades, que o educador poderá adaptar ao seu contexto educativo, ao seu grupo de crianças, ao seu projeto curricular, assim como, à sua forma de trabalhar. Todas as ‘Brochuras’ apresentam várias propostas de atividades, sempre com a intenção de contribuírem para o desenvolvimento das competências das crianças. As áreas de conteúdo são abordadas em cada uma das propostas de forma transversal. Verificam-se atividades complementares, onde se incluem jogos, histórias, concertos musicais, bailados e diálogos com artistas (pintores, escritores, compositores, ceramistas).

A quantidade de exemplos varia de umas ‘Brochuras’ para as outras, o que não se torna significativo, na medida em que cada uma apresenta as propostas pedagógico-didáticas necessárias e abrangentes para a compreensão da sua intencionalidade.

Quanto ao aspeto estético do seu conteúdo varia um pouco, porém, com uma apresentação ordenada e elucidativa, principalmente as ‘Brochuras’ da “Geometria”, do “Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6” e a d’ “As Artes no Jardim de Infância”, com bastantes ilustrações apelativas e fáceis de decifrar.

Todas as ‘Brochuras’ apresentam uma panóplia de atividades com sentido prático, educativo e pedagógico.

**Quadro IV - Análise dos Princípios Metodológicos dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância***

<b>Categorias</b>	<b>Textos de Apoio</b>					
	<b>Linguagem e Comunicação no J I</b>	<b>A Descoberta da Escrita</b>	<b>Sentido do Número e Organização de Dados</b>	<b>Geometria</b>	<b>Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6</b>	<b>As Artes no Jardim de Infância</b>
<b>Papel do Educador</b>	<p><b>Ativo</b> (promove ambientes ricos em comunicação, em diferentes contextos).</p> <p><b>Modelo</b> (atento às dificuldades da criança, corrigindo-a naturalmente).</p> <p><b>Facilitador</b> (cria oportunidades no processo de desenvolvimento da linguagem).</p>	<p><b>Ativo</b> (promove atividades contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas).</p> <p><b>Modelo</b> (lê, em voz alta, à frente das crianças, à medida que vai escrevendo)</p> <p><b>Facilitador</b> (cria oportunidades no processo de desenvolvimento da escrita e da leitura).</p>	<p><b>Ativo</b> (promove atividades de matemática a partir do que a criança conhece e dos seus interesses).</p> <p><b>Modelo</b> (realça os aspetos matemáticos em todas as situações).</p> <p><b>Facilitador</b> (cria ambientes de aprendizagem com números com estratégias diversificadas).</p>	<p><b>Ativo</b> (promove atividades de geometria a partir do que a criança conhece e dos seus interesses, aumentando a motivação pela aprendizagem da matemática).</p> <p><b>Modelo</b> (verbaliza as suas ações, chamando a atenção das crianças).</p> <p><b>Facilitador</b> (coloca questões ajudando as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam).</p>	<p><b>Ativo</b> (promove atividades que alimentem a curiosidade das crianças, estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional, incentiva a experimentação e a pesquisa, de forma lúdica, a partir do que a criança conhece e dos seus interesses, aumentando a sua motivação).</p> <p><b>Modelo</b> (dinamiza atividades, esclarecendo todos os conceitos e o seu propósito, chamando a atenção das crianças).</p> <p><b>Facilitador</b> (coloca questões ajudando as crianças a verbalizar e a explicar o que fazem e o que observam, facilitando novas aprendizagens).</p>	<p><b>Ativo</b> (promove contacto com a obra de arte e o seu criador).</p> <p><b>Modelo</b> (introduz a arte na matriz cultural da sua prática pedagógica).</p> <p><b>Facilitador</b> (cria oportunidades e ambientes de vivência criativa e de experiência estética).</p>
<b>Papel da Criança</b>	<p><b>Ativa</b> (interação com o adulto e os seus pares).</p> <p><b>Ouvinte</b> (saber escutar os outros)</p> <p><b>Aprendiz de falante</b> (perceber as diferentes componentes da linguagem-função, forma e significado)</p>	<p><b>Ativa</b> (interação com o adulto e os seus pares).</p> <p><b>Ouvinte</b> (saber escutar os outros).</p> <p><b>Aprendiz/Imitador</b> (usar a leitura e a escrita de modo informal).</p>	<p><b>Ativa</b> (interação com o adulto e os seus pares).</p> <p><b>Ouvinte</b> (saber escutar os outros).</p> <p><b>Aprendiz/Imitador</b> (usar a leitura e a escrita de modo informal).</p>	<p><b>Ativa</b> (interação com o adulto e os seus pares).</p> <p><b>Ouvinte</b> (saber escutar os outros).</p> <p><b>Aprendiz/Imitador/ Criativo</b> (a partir de modelos apresentados, a criança pode criar novos modelos).</p>	<p><b>Ativa</b> (interação com o adulto e os seus pares).</p> <p><b>Ouvinte</b> (saber escutar os outros).</p> <p><b>Aprendiz/Imitador/ Criativo</b> (a criança explora, experimenta e expressa as suas ideias).</p>	<p><b>Ativa</b> (interação com o adulto e os seus pares).</p> <p><b>Ouvinte</b> (saber escutar os outros).</p> <p><b>Aprendiz/Imitador/ Criativo</b> (a partir de modelos apresentados, a criança pode criar novos modelos).</p>

Este quadro pretende fazer uma análise ao papel do educador, enquanto gestor do currículo e, ao papel da criança, enquanto parte integrante na construção do desenvolvimento e avaliação desse mesmo currículo e projetos subjacentes.

Depois da análise documental dos *TAEI*, achou-se pertinente, elaborar uma análise crítica.

Na educação pré-escolar pretende processar-se um desenvolvimento global e harmonioso da criança e o Ministério da Educação, em anos anteriores, esforçou-se em ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, criando e divulgando documentos que beneficiassem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, numa construção articulada do saber, dando resposta a todas as crianças, tendo em conta as suas diferenças.

As áreas de conteúdo concebidas nas OCEPE (ME, 1997) consideram-se como âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer.

Os autores das 'Brochuras' basearam-se nas OCEPE para a conceção dos *Textos de Apoio*, privilegiando o papel do educador de infância, que partindo dos conhecimentos que a criança já possui, articula a abordagem das diferentes áreas (formação pessoal e social, expressões e comunicação e conhecimento do mundo) de forma a integrá-los nas suas aprendizagens.

Segundo a teoria de Piaget (1986), o ser humano passa por diferentes "estádios" de desenvolvimento cognitivo. O biólogo considera que os estádios, que decorrem do nascimento à fase da adolescência, são invariáveis e indeclináveis, embora possam não ser fixos, variando em função da maturação individual e da influência do contexto ambiental em que está inserido. Tendo em vista esta teoria, a aprendizagem do indivíduo efetua-se num determinado estágio, após a consolidação das estruturas de pensamento do estágio anterior. Por conseguinte, para que a aprendizagem se processe, é necessário que se estabeleça um desequilíbrio cognitivo nas estruturas mentais da criança, em que os conceitos, anteriormente apreendidos, passem por um processo de desorganização, para que ao assimilar novos conceitos se reorganizem e se estabeleça um novo conhecimento.

Sutherland (1996:46) salienta que Piaget considera a aprendizagem como "a antítese de uma esponja que absorve água", como o ato de comer, "absorvendo a parte nutritiva e tornando-a parte de si mesmo".

Os autores, ao construírem os *TAEI*, tiveram o cuidado de os conceber numa perspetiva construtivista, elaborando atividades que proporcionem à criança uma aprendizagem por descoberta “contextualizadas, significativas e baseadas em situações problemáticas” (Mata, 2008:12).

Em 2011, o Ministério da Educação procedeu ao lançamento das “Metas de Aprendizagem” para a educação pré-escolar. Numa leitura flutuante por este documento é possível verificar que para a organização das “Metas de Aprendizagem”, os autores se basearam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e também em coerência e continuidade na organização dos *TAEI*. Todos estes documentos estão estruturados pelas Áreas de Conteúdo enunciadas nas OCEPE, mantendo a mesma designação, tendo sido apenas adicionada a Dança, no domínio das Expressões Artísticas. As “Metas” facilitam um referencial comum, pretendendo serem úteis aos educadores de infância, no planeamento e nas estratégias para o favorecimento do sucesso escolar das crianças, com a intenção de estas realizarem as aprendizagens fundamentais antes de ingressarem na escolaridade obrigatória. No entanto, não podemos esquecer que estas aprendizagens se encontram em processo de construção profundamente relacionado com o contexto em que o jardim de infância está inserido, com a qualidade de experiências que o educador proporciona ao grupo, visando a forma como aborda os diferentes conteúdos e como organiza as suas atividades, com os recursos materiais adquiridos ou a adquirir e com os apoios da comunidade educativa e envolvente.

Os *TAEI* foram construídos baseados nas OCEPE e não nas “Metas de Aprendizagem”, porque estas surgem posteriormente ao seu lançamento. Não obstante, os *TAEI* estão perfeitamente adequados às exigências de aprendizagens e alcance de desenvolvimento e conhecimentos exigidos pelas “Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar”.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**



## **Introdução**

Neste capítulo pretendemos apresentar a metodologia utilizada no estudo empírico desta investigação.

Este trabalho de investigação é uma atividade de natureza cognitiva (Coutinho, 2011), constituindo cientificidade, sistematização, rigor, tem como objetivo o estudo intencional e a compreensão de um fenómeno. Abrange vários contextos educativos do país e diversos educadores de infância a exercer funções em agrupamentos de escolas pertencentes à rede pública do Ministério de Educação, não havendo manipulação intencional (Bogdan e Biklen, 1994), mas com o intuito fundamental de compreender o objeto em estudo, respeitando a forma como se apresenta.

Por conseguinte, neste capítulo IV apresenta-se o foco de investigação, os objetivos de estudo e as questões de investigação, assim como, a abordagem ao processo metodológico selecionado, os contextos e os sujeitos de investigação, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Por fim, a apresentação, análise de dados e as conclusões finais que permitirão clarificar a trajetória da investigação (dos objetivos à análise de dados), suas limitações e propostas para estudos posteriores.

### **4.1. Abordagem metodológica qualitativa de caracter exploratório**

O aparecimento destes *Textos de Apoio*, vulgarmente apelidados de ‘Brochuras’, causou algum interesse, complexidade, mas também tensões nos profissionais da educação de infância, quer pelo seu conteúdo, quer pela pouca divulgação por parte dos Agrupamentos de Escolas e, mesmo, pelo Ministério da Educação junto dos Jardins de Infância. Tal facto imprimiu-nos curiosidade e interesse por esta investigação, cujas questões de investigação se sistematizam em:

*\* Que conhecimento os educadores de infância possuem dos Textos de Apoio?*

*\* Como utilizam os Textos de Apoio no exercício da sua atividade docente?*

Face a estas questões de investigação, o principal objetivo do presente estudo será averiguar o conhecimento que os educadores de infância têm

sobre os *TAEI* publicados desde 2008 e qual a sua relevância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica e curricular.

Consideramos assim os seguintes objetivos específicos:

- Investigar o conhecimento sobre a existência da diversidade dos *TAEI*;
- Averiguar o conhecimento no âmbito dos diferentes *TAEI* publicados (quantidade e área de conteúdo correspondente);
- Aclarar a sua utilização como instrumentos de gestão curricular (apoio à construção de projetos curriculares/pedagógicos e planificações;
- Detetar qual dos seis *TAEI* são mais utilizados e mais consultados;
- Indagar qual a utilização das sugestões de atividades e dos temas apresentados nos mesmos;
- Apurar como avaliam a estrutura e os conteúdos dos *TAEI*;
- Descobrir que outros tipos de meio de consulta os educadores utilizam como instrumentos de gestão curricular;
- Averiguar como definem os *TAEI*, utilizando apenas uma expressão ou adjetivo;
- Averiguar a existência da construção dos seus próprios materiais de apoio, apresentando exemplos;
- Pesquisar a existência e espírito de cooperação e trabalho em equipa.

O desenho metodológico deste estudo inscreve-se em abordagens qualitativas e caracteriza-se por ser um estudo de caso, pelo “facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado” (Coutinho, 2011:293) de uma determinada publicação de forma holística e integrada, e a “mais adequada quando queremos saber o «como» e o «porquê» de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994:9).

A pesquisa, sendo então de natureza qualitativa, baseia-se em questões muito particulares, procurando compreender a realidade num determinado contexto social, com a finalidade de descobrir novas óticas sobre determinado assunto (Carmo & Ferreira, 1998).



A pertinência e objetivos de estudo, porque limitados no tempo (Bell, 1989), justificam o estudo de caso, porque se trata de uma pesquisa de natureza empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real (Yin, 1994). A grande vantagem do estudo de caso é permitir ao investigador concentrar-se num aspeto ou situação específicos, identificando os diversos processos que interagem no contexto estudado, os quais podem permanecer invisíveis em pesquisas de larga escala, utilizando questionários, sendo fundamentais para o sucesso ou fracasso da investigação (Bell, 1989). Considera-se, para além disso, que este estudo de caso se reveste de um carácter exploratório, já que se adapta às primeiras fases de investigação, quando o conhecimento e a familiaridade do tema a pesquisar são, praticamente, insuficientes ou inexistentes (Mattar, 1996).

#### **4.2. Contexto e sujeitos de investigação**

O grupo de sujeitos seleccionados para o estudo (Charles, 1998:145), pretendia-se que fosse uma amostra representativa de educadores de infância. Todavia, os diversos constrangimentos encontrados foram circunscrevendo os sujeitos de investigação a educadores de infância de vários pontos do país, pertencentes à rede pública, do Ministério da Educação, porém em número reduzido.

Por conseguinte, procedeu-se a uma amostra por conveniência, na medida em que se adequa e é, frequentemente, utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, em que o investigador seleciona membros da população mais acessíveis, pretendendo adquirir um maior conhecimento sobre o tema a explorar. Sendo não probabilística, a amostra é formada, obedecendo a algum tipo de conveniência de quem forma a amostra ou de quem vai participar da amostra (Coutinho, 2011).

Selecionou-se este tipo de amostra (conveniência), pela necessidade de ser rápida e barata (em mão e por e-mail), contactando, apenas, unidades convenientes para a amostra, educadores de infância, principais utilizadores dos *Textos de Apoio* (Aaker, Kumar e Day, 1995).

### **4.3. Técnicas, procedimentos e instrumentos de recolha**

As técnicas utilizadas pelo investigador deverão satisfazer as necessidades que o problema da investigação abrange e deverão ser eficazes para cumprir os objetivos formulados. Por conseguinte, antes de se iniciar uma recolha de dados dever-se-á refletir sobre “que tipo de informação se procura?”, “de que forma se pretende recolhê-la?” e “como se vai registar?” (Latorre, 2003). Assim, nesta linha de pensamento, dada a amplitude e quantidade de sujeitos, inicialmente, previstos para a amostra, bem como a sua dispersão, o carácter de anonimato e o querer saber qual o tipo de utilização e conhecimento dos *TAEI*, levou-nos a que o instrumento de recolha de dados, para o presente estudo de caso, fosse assente num inquérito por questionário.

Depois de definidos o problema e as questões principais de investigação, após se ter selecionado a amostra e o contexto de investigação e, ainda, depois de se ter definido a metodologia a aplicar, passar-se-á à recolha de dados originais, planificando uma investigação de cariz quantitativa (Coutinho, 2001).

### **4.4. Questionário**

O instrumento de pesquisa selecionado foi o inquérito por questionário, por se tratar de uma ferramenta de uso universal no campo das ciências sociais, que consiste num conjunto de questões ou perguntas sobre um tema ou problema de estudo que se respondem por escrito. (Latorre, 2003:66).

Um questionário é considerado um instrumento de recolha de dados, composto por uma série de questões pertinentes que revelem particularidades de interesse para o foco da investigação desejada (Hoz, 1985). Por conseguinte, o questionário apesar de poder incluir algumas questões de uma entrevista, mas pelo facto de o entrevistador não estar presente, a sua conceção obriga a cuidados especiais, tais como, poucas perguntas e de fácil resposta, para que o inquirido não fique desmotivado e desista de responder, assim como, a apresentação e o *design* do formulário (Coutinho, 2011).

O questionário foi entregue aos participantes do estudo, visando a obtenção de respostas fechadas e abertas, mas dispensando a presença do entrevistador.

A validação do instrumento de pesquisa, neste caso, o questionário, é bastante importante, na medida em que só assim se poderá aferir se o instrumento “mede aquilo que acreditamos (ou queremos) que ele meça” (Punch, 1998, p.100), ou seja, se não existem diferentes interpretações (unicidade) ou itens pouco claros (adequação) ou relevantes (importância) para a pesquisa em foco e, por fim, se os dados obtidos retratam definitivamente a veracidade dos factos. Todavia o questionário não foi validado cientificamente por um corpo de juízes peritos, mas apenas validado por um conjunto aleatório de educadoras de infância que não pertenceram posteriormente à amostra, antes de ser aplicado, como que de um pré-teste se tratasse, com o intuito de testar questões pouco claras, terminologia inadequada ou questões irrelevantes para o estudo. Para além do preenchimento do questionário foi-lhes solicitado o preenchimento de uma pequena grelha com questões, tais como, “quanto tempo levou a preencher o questionário?”, “os esclarecimentos eram claros?”, “depararam com alguma questão pouco clara ou ambígua? quais e porquê?”, “acharam que foi ocultado algum tópico relevante?”, “o que têm a dizer sobre o formato do questionário (claro/atraente)?” e “desejam formular algum comentário?” (Bell, 2004). Esta testagem foi levada a cabo, tal como foi referido, por um conjunto de educadores de infância que, voluntariamente, se disponibilizaram para o efeito e que posteriormente não pertenceram ao conjunto de educadores que constituíam a amostra. Esta etapa tornou-se relevante permitindo a correção e clarificação do questionário em tempo oportuno antes de passar à sua fase final (Mattar, 1996) e ser enviado aos inquiridos.

Além disso, o investigador, antes de entregar o questionário, via Internet ou em mão, formulou um pedido de cooperação aos inquiridos, assim como, os informou do sigilo das suas respostas, do objetivo da sua investigação, da sua legitimidade como investigador, da aprovação do seu estudo, mostrando-se solícito a qualquer esclarecimento ou orientações especiais (Tuckman, 2000).

Vários autores referem como vantagens dos questionários a possibilidade de atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo, permitindo o anonimato das respostas, em que os

participantes respondem no momento em que lhes seja mais conveniente, não os expondo à influência do investigador, sendo fáceis de aplicar, enviados por um portador ou via internet que depois de preenchido, o participante devolve-o do mesmo modo (Lakatos & Marconi, 1991).

Todavia existem algumas limitações e constrangimentos no recurso a este instrumento de recolha de dados, na medida em que não podem ser aplicados a pessoas analfabetas, impedindo a colaboração do investigador, quando o participante apresenta dúvidas relativamente a alguma questão, o investigador fica privado de assistir às circunstâncias em que o questionário é preenchido, envolvendo, geralmente, um reduzido número de perguntas, não oferecendo a garantia que a maioria dos participantes o devolvam e completamente preenchido (Lakatos & Marconi, 1991; Gil, 1991; Richardson, 1985; Selltiz, 1987).

O questionário deste estudo apresenta questões abertas e fechadas. As primeiras proporcionam ao inquirido respostas livres, sem limitações e com linguagem própria, dificultando a sua análise, enquanto nas segundas o inquirido escolhe a sua resposta, a partir de uma série de categorias, proporcionando uma maior uniformidade às respostas, facilitando a sua análise (Gil, 1991).

O questionário aplicado foi construído de raiz, incluindo questões particularmente relacionadas com o problema investigado, de resposta simples e formuladas de forma clara, concreta e precisa, possibilitando apenas uma única interpretação, não sugerindo respostas, tratando uma só ideia, em que a resposta da pergunta anterior não influi na resposta da pergunta seguinte, nem em nenhum momento entra na intimidade dos inquiridos.

O questionário é constituído por duas partes distintas, sendo que na primeira parte se pretende um breve perfil da amostra (sexo, idade, tempo de experiência profissional e habilitações literárias). Na segunda parte, constituída por onze questões pretende-se, muito sucintamente, avaliar o conhecimento, a importância e a utilização, por parte dos Educadores de Infância, dos *TAEI*.

As questões são, na sua maioria, fechadas, incluindo três de respostas abertas. Umas e outras constituem vantagens e desvantagens. Nas questões abertas o inquirido tem a possibilidade de ser mais sincero, porém, pode

alargar-se demasiado, facultando informação desnecessária para o estudo e dificultando a sua análise. As questões fechadas, com poucas opções, poderão constituir uma resposta simplificada e incompleta, mas, por outro lado, focaliza-se melhor nos objetivos pretendidos para o estudo (Carmo & Ferreira, 1998) e nas respostas desejadas, não dando liberdade de expressão ao inquirido, facilitando o seu preenchimento e a sua análise.

As perguntas fechadas utilizadas no questionário do estudo são destinadas a obter informação sociodemográfica do inquirido e respostas de reconhecimento de opiniões e conhecimentos. As perguntas abertas destinam-se a analisar as opiniões do inquirido de uma forma mais aprofundada, em virtude de não se conhecer, nem se estar familiarizado com os inquiridos, nem com os seus contextos educativos (Richardson, 1985).

#### **4.5. Tratamento e análise de dados**

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma abordagem descritiva-interpretativa, os dados são organizados e apresentados em forma de gráficos e/ou tabelas, com frequências, médias e percentagens para maior visibilidade e sistematização global.

Inicialmente os questionários foram numerados e foi elaborada uma grelha de análise, em função das questões colocadas aos inquiridos. Após todas as respostas terem sido colocadas na grelha de análise, procedeu-se à sua análise através de gráficos e tabelas, que se passa a explicar seguidamente.

## 5. Apresentação e análise dos resultados

A **Parte I** é constituída por dados globais, elementos pessoais que permitem caracterizar a amostra, quanto ao sexo, idade, tempo de experiência profissional em educação pré-escolar e habilitações literárias.

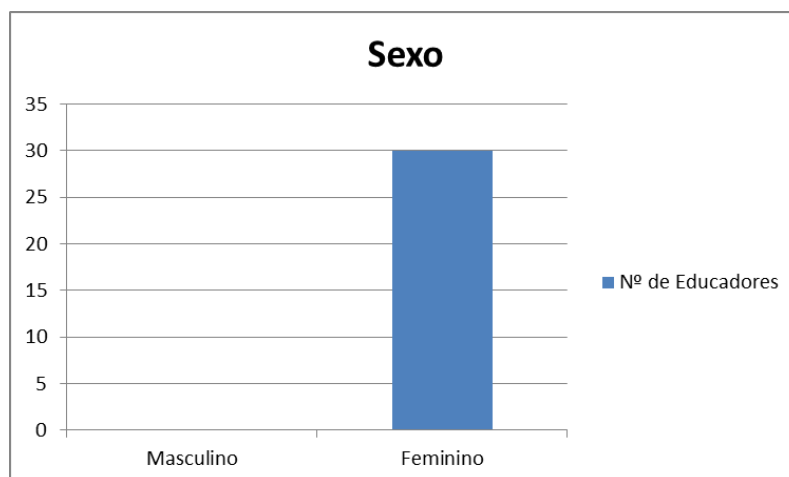


Gráfico 1 – Sexo da Amostra

Como se pode verificar, no primeiro gráfico, a amostra é exclusivamente feminina, não havendo nenhum homem a responder ao questionário, não só porque na sua maioria, a educação de infância é desempenhada por elementos femininos, mas também, porque não houve a oportunidade de nenhum elemento masculino responder ao questionário.

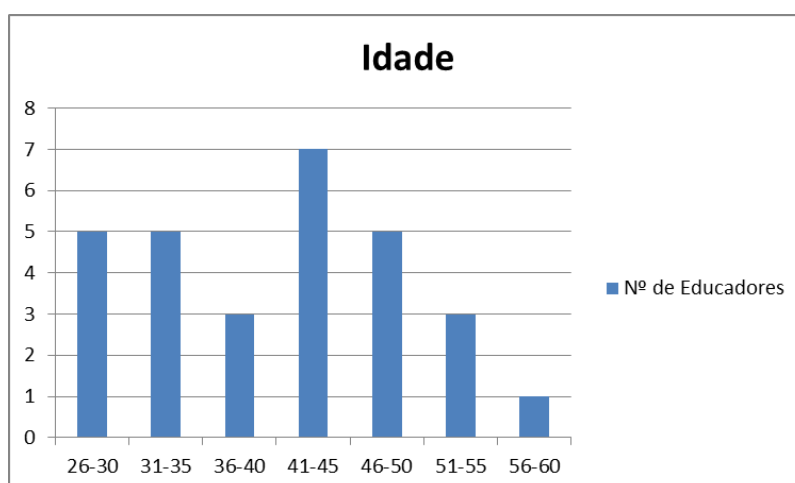


Gráfico 2 – Idade

Quando à idade dos inquiridos (gráfico 2), constatou-se que na sua maioria se encontram entre os “41 e os 45” anos, sendo em igual número aqueles que se encontram entre os “26 e os 30” anos, entre os “31 e os 35” anos e, ainda, entre os “46 e os 50” anos. De seguida, também em igual número, os que se encontram entre os “36 e os 40” anos e entre os “51 e os 55” anos. Por fim, em menor número os inquiridos entre os “56 e os 60” anos. Um dos inquiridos não mencionou a sua idade.

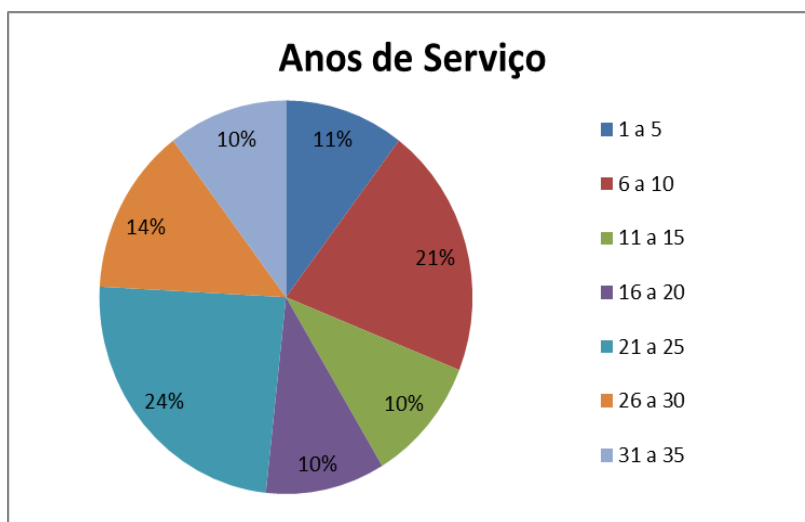


Gráfico 3 – Experiência Profissional

A partir do Gráfico nº 3 pode verificar-se que o maior número dos inquiridos, representando 24% dos inquiridos, está entre os “21 e os 25” anos com funções profissionais em educação de infância, seguindo-lhes aqueles que completaram entre “6 a 10” anos de serviço (21%). Em terceiro lugar, o gráfico apresenta aqueles que concluíram os “26 e os 30” anos de serviço (14%). E por fim encontram-se quatro categorias em igual e menor número de inquiridos os que têm de “1 a 5” anos, de “11 a 15” anos e de “16 a 20” anos representando (10%).

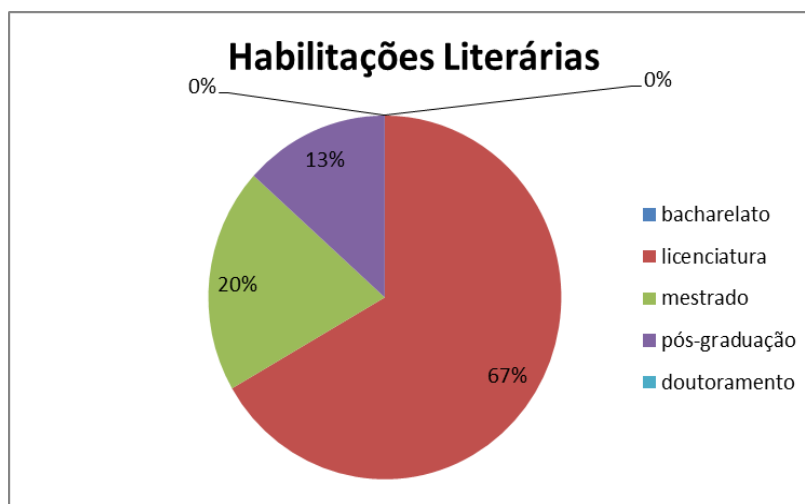
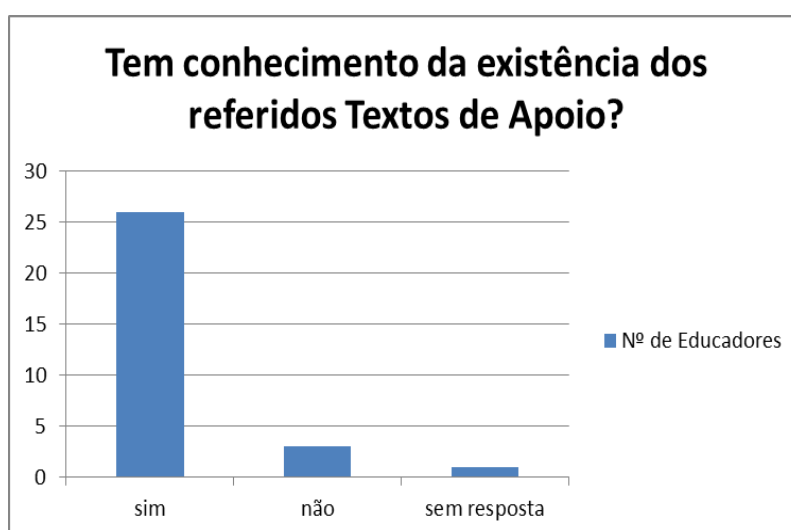


Gráfico 4 – Habilitações Literárias da Amostra

No Gráfico 4, verifica-se que 67% dos inquiridos possui licenciatura, seguidos de 20% que concluíram mestrado e em menor percentagem, 13% de profissionais com pós-graduação.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a amostra é 100% feminina, em que grande parte possui idades entre os 41 e os 45 anos, registando, na sua maioria, 21 a 25 anos com grau de licenciatura.

A **Parte II** deste questionário encaminha-se no sentido dos *Textos de Apoio* propriamente ditos.

Gráfico 5 – Conhecimento dos *Textos de Apoio*



Na Questão 1, da Parte II, pretendia-se saber qual o conhecimento que as inquiridas tinham sobre a existência dos *TAEI*. Tal como se pode verificar no gráfico 5, apenas três das inquiridas responderam negativamente e uma não respondeu à questão. Porém, constata-se que 26 inquiridas mencionam ter conhecimento da existência dos *TAEI*, o que se pode considerar positivo e encorajador no que respeita à resposta das restantes questões.

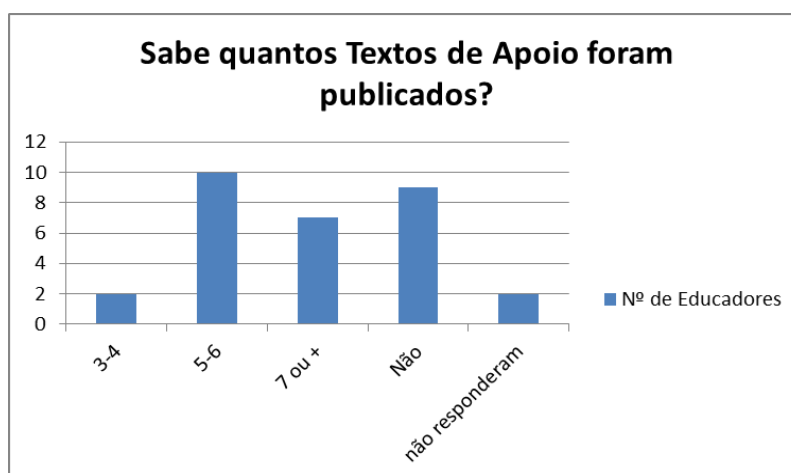


Gráfico 6 – Número de *Textos de Apoio* publicados

Para além de se pretender saber se os educadores tinham conhecimento da existência dos *TAEI*, pretendemos também verificar se conheciam a diversidade (quantidade) de brochuras já publicadas. Tal como se pode verificar no Gráfico 6, apenas 10 inquiridos responderam acertadamente, pois 2 responderam entre “3 e 4” exemplares, 7 responderam “7 ou mais”. Consideramos relevante verificar que 9 das inquiridas responderam que não tinham conhecimento de quantos *TAEI* foram publicados.

Considerando estes dados, podemos considerar que parece existir alguma contradição com as respostas obtidas no gráfico anterior, onde se obteve 26 respostas positivas em relação ao conhecimento dos *TAEI*. Ora se mais de 50% dos inquiridos responde positivamente ao seu conhecimento, como se pode justificar que agora se verifica que apenas um terço responde acertadamente a esta questão? Se a maioria dos educadores tem conhecimento dos *TAEI*, mas existem ainda educadores que os desconhecem, consequentemente, estes não os utilizam nas suas práticas. Será que tal facto se prende com a falta de incentivo e de formação neste âmbito? Tal questão

fica em aberto, já que, temos conhecimento que houve formação no âmbito da língua, da matemática e das ciências.

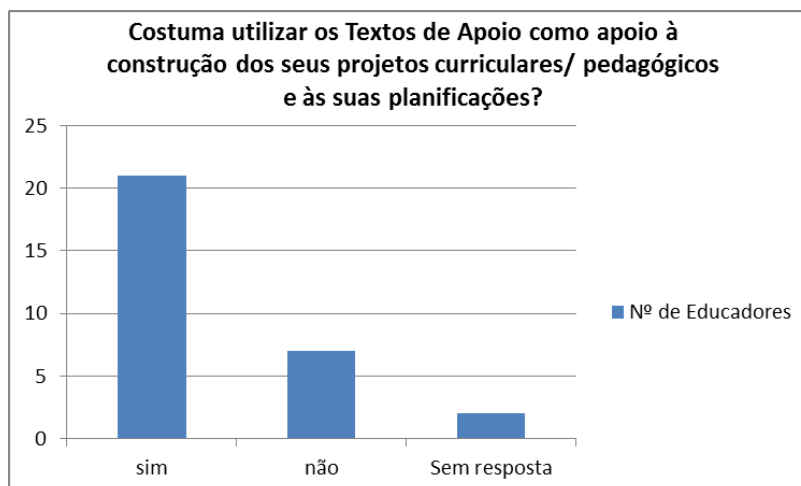


Gráfico 7 - Utilização dos *Textos de Apoio*

Seguidamente, os inquiridos foram questionados sobre a utilização dos *TAEI* como recursos para a construção dos seus próprios projetos curriculares/pedagógicos e das suas planificações (gráfico 7). Mais de 50% dos inquiridos responderam afirmativamente, 7 responderam negativamente e 1 não respondeu a esta questão. Os resultados deste gráfico leva-nos a pensar que apesar de apenas um terço conhecer verdadeiramente a quantidade de *TAEI* publicados, maior parte dos inquiridos utilizam-nos na construção dos seus projetos e das suas planificações.

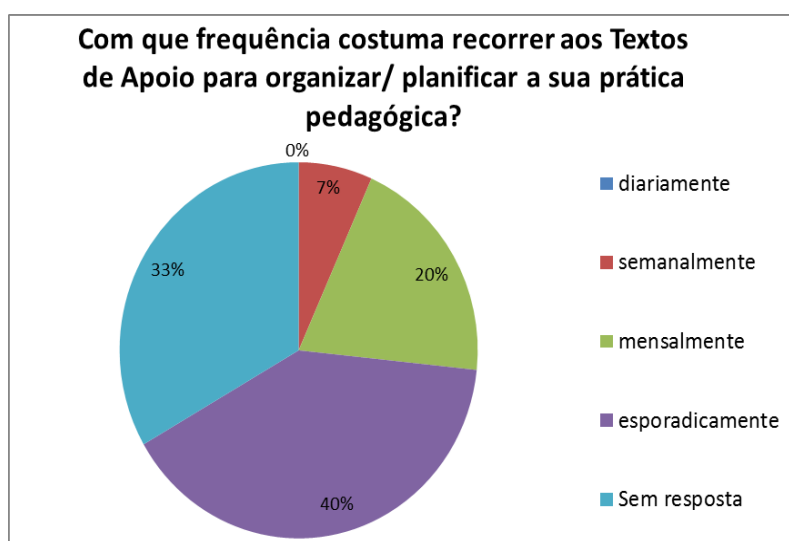


Gráfico 8 – Frequência de utilização dos *Textos de Apoio*

Quando questionados sobre a frequência com que recorrem aos *TAEI*, grande parte dos inquiridos (40%) respondeu que costuma recorrer esporadicamente, 20% responderam que utilizam mensalmente e apenas 7% recorrem às ‘Brochuras’ semanalmente. No entanto, consideramos relevante verificar que 33% dos inquiridos não responderam a esta questão. Verificou-se, ainda, que nenhum dos inquiridos utiliza as ‘Brochuras’ diariamente.

Pelo que se confirma neste gráfico, o uso sistemático dos *TAEI* pelos inquiridos, não se verifica. A análise dos dados deste gráfico denota, mais uma vez, falta de entusiasmo e motivação no uso frequente dos *TAEI*.

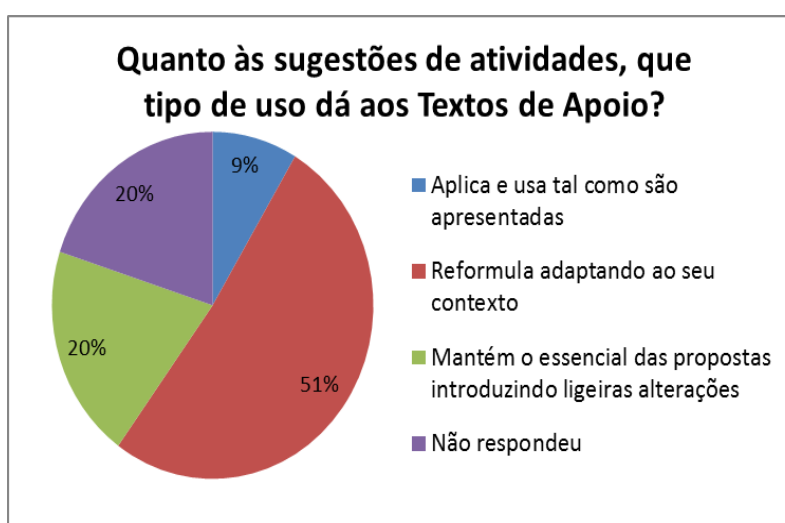


Gráfico 9 – Sugestões de atividades e uso dos *Textos de Apoio*

No que diz respeito ao tipo de uso que as inquiridas dão às sugestões de atividades apresentadas nos *TAEI*, mais de metade dos inquiridos (51%) mencionou que reformula o conteúdo das atividades, adaptando-o ao seu contexto, enquanto 20% referiu que mantém o essencial das propostas introduzindo ligeiras alterações e apenas 9% aplicam e usam as sugestões das atividades tal como são apresentadas. No entanto, 20% dos inquiridos não manifestou opinião nesta questão, o que dificulta visualizar de que forma, parte das inquiridas, aplica, reformula ou mantém as sugestões apresentadas nos *TAEI*.

Para além das atividades propostas, pretendia-se averiguar qual o uso dos *Textos de Apoio*, no que se refere aos temas neles abordados.

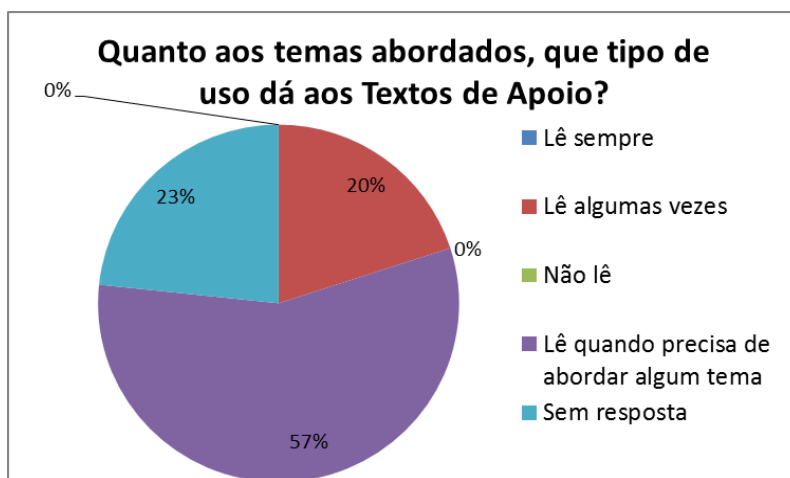


Gráfico 10 – Utilização dos *Textos de Apoio* mediante os temas abordados

Nesta questão, as respostas dos inquiridos variaram entre aqueles que apenas lêem os *TAEI* quando precisam de abordar algum tema (57%), os que lêem algumas vezes (20%) e os que não deram resposta (23%). Nenhum dos inquiridos respondeu que “lê sempre”, nem que “não lê”. Continua a verificar-se um uso pouco sistemático e intencional no uso dos *TAEI* e a percentagem dos inquiridos que não respondem, mantem-se elevada.

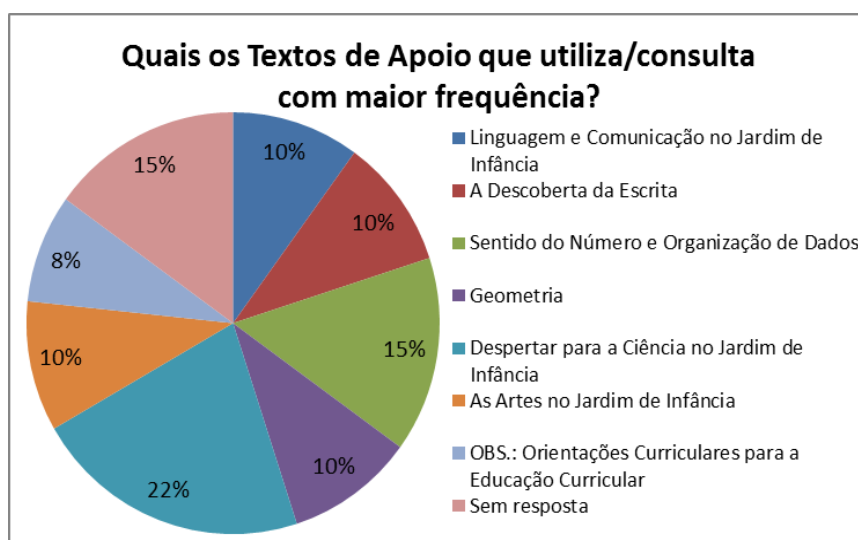


Gráfico 11 – *Textos de Apoio* utilizados/ consultados com maior frequência

Como o Gráfico 11 assinala, a maioria dos inquiridos utiliza e consulta a ‘Brochura’ “Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6” (25%), seguida do “Sentido do Número e Organização de Dados” (17%). As ‘Brochuras’ “Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância”, “A Descoberta da Escrita”, “Geometria” e “As Artes no Jardim de Infância” são utilizadas e consultadas por igual número de inquiridos, numa percentagem inferior aos anteriores (12%).

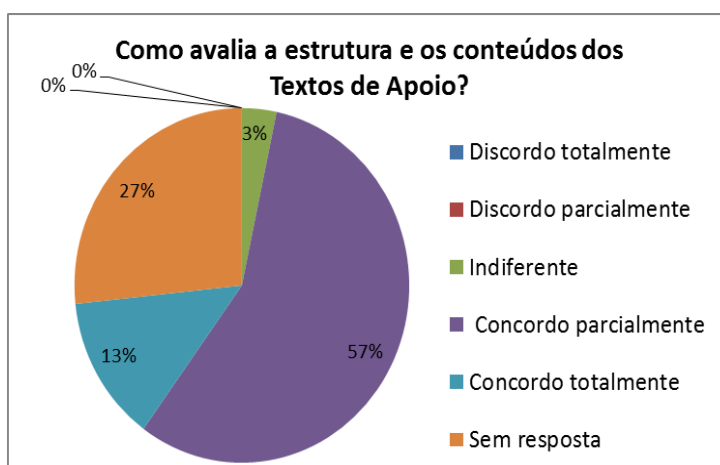
As “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, também foram, nesta questão, indicadas por 10% dos inquiridos. No entanto, houve inquiridos que mencionaram que recorrem de uma a quatro ‘Brochuras’, sendo a “Despertar para a Ciência” a mais utilizada. Contudo, 15% dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Parece-nos que à maioria das inquiridas, a ‘Brochura’ que despertou mais interesse foi a do “Despertar para a Ciência”, eventualmente pelo seu conteúdo se apresentar como mais didático.

Não obstante, consideramos que o educador tem obrigação de proporcionar aos seus educandos momentos diversificados de aprendizagens, de conceções, de procedimentos, de habilidades, de valores e sentido crítico, experimentando práticas educativas e pedagógicas diferenciadas, que se valendo dos *TAEI*, poderá construir um currículo mais sólido e intencional.

Para além da operacionalização das ‘Brochuras’ nas práticas dos educadores, pretendia-se averiguar qual a perceção dos inquiridos sobre os *Textos de Apoio*, sobre a sua estrutura e conteúdos. O Gráfico 12, representa a síntese dessas perceções.

Gráfico 12 – Avaliação da estrutura e dos conteúdos dos *Textos de Apoio*



Para esta questão utilizou-se uma escala de Likert<sup>12</sup>, através da qual se aclarou a opinião dos inquiridos relativamente à estrutura e aos conteúdos dos *TAEI*. Apurou-se que 57% dos inquiridos “concordam parcialmente”, 13% “concordam totalmente” e apenas 3% dos inquiridos mostraram-se indiferentes. Um dos inquiridos mencionou que “concorda parcialmente” com todos os *TAEI*, mas “concorda totalmente” com a ‘Brochura’ de “As Artes no Jardim de Infância”. De 27% dos inquiridos não se obteve qualquer resposta a esta questão. Ainda se pôde apurar que nenhum dos inquiridos “discorda totalmente”, nem “discorda parcialmente” da estrutura, nem dos conteúdos dos *TAEI*.

A análise deste gráfico, leva-nos a concluir que a maioria sustenta uma opinião clara que nem tudo o que é apresentado nos *TAEI* se aplica à suas práticas pedagógicas. Será que pelo contexto educativo dos inquiridos ou pelas matérias expostas nos *TAEI*?

Para além das ‘Brochuras’, os inquiridos foram questionados sobre o recurso a outros meios de consulta para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e curricular (Gráfico 13).

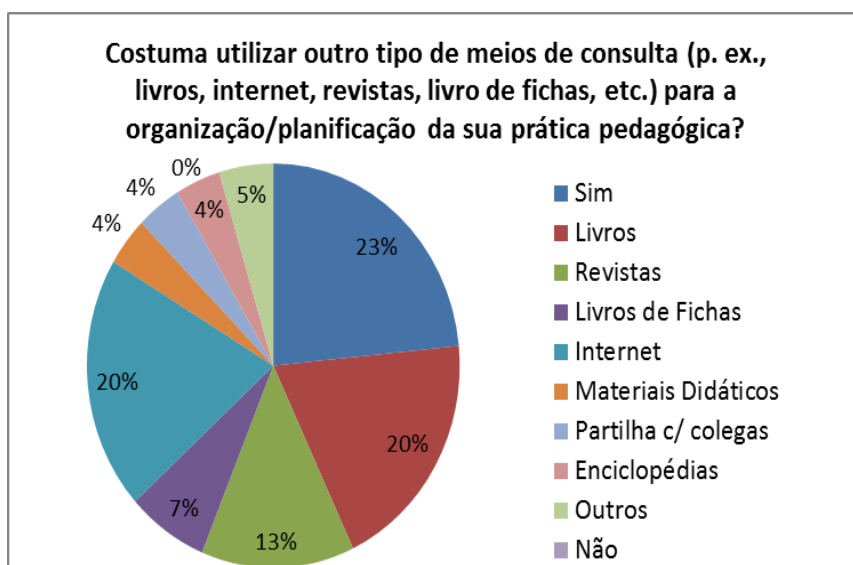


Gráfico 13 – Tipos de meios de consulta

<sup>12</sup> Tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião.

A questão nº 9 a ser analisada é composta por duas alíneas: “Quais?” se responder afirmativamente e “Porquê?” se responder negativamente. Depois de analisados os dados apresentados no Gráfico 13, verificou-se que 100% dos inquiridos responderam afirmativamente, porém variando, ligeiramente, o tipo de meios de consulta. Os inquiridos utilizam a Internet e consultam livros (20%), revistas (13%), livros de fichas (7%), outros (5%), materiais didáticos, partilha com colegas e enciclopédias (4%), sucessivamente.

O que se apurou da análise deste gráfico é que a Internet inclui o topo dos meios de consulta, concluindo-se que consideram o meio mais acessível (e mais económico) à sua prática pedagógica, podendo copiar ou reproduzir os materiais apresentados sem qualquer adequação ao grupo ou ao contexto específico de crianças a que se destina.

Seguidamente e como complemento às questões anteriores, solicita-se que definam os *TAEI* com uma expressão ou adjetivo. Tratando-se de uma questão aberta, de resposta livre, o seu tratamento foi mais complexo, devido à diversidade de opiniões. No entanto, obtiveram-se respostas bastante ricas de conteúdo, pertinentes e diferenciadas.

Podemos começar por 7% dos inquiridos que não adjetivaram os *TAEI*, em conformidade com desconhecimento da sua existência, referido anteriormente.

Na questão nº 10, a maioria dos inquiridos definiu-os com sendo “*bem elaborados*”, “*didáticos*”, com “*ideias práticas*” e uma “*excelente fundamentação teórica*”, importantes para a “*sistematização*” e “*operacionalidade das práticas pedagógicas*”. Os inquiridos referiram, ainda, que as ‘Brochuras’ por serem um “*meio de apoio fiável*”, servem para “*aprofundar conhecimentos*”, “*melhorar as práticas*”, pelas “*ideias práticas*” que apresentam, ajudando a “*repensar ideias*”, sugerindo “*materiais diferentes*”. Consideram-nas, igualmente, um “*meio de consulta rápida*” e de “*leitura acessível*”, “*atualizadas*”, “*equilibradas*” entre o conteúdo teórico e a prática. Houve, também, quem as interpretasse como um “*recurso auxiliar*” e uma “*ferramenta de apoio*”, com “*textos complementares*”, “*facilitadores*”, “*orientadores*” e “*necessários*” para “*melhorar a prática*”.

*pedagógica*”, constituindo “*excelentes recursos para planificação*”, funcionando como um “*suporte/muleta*”.

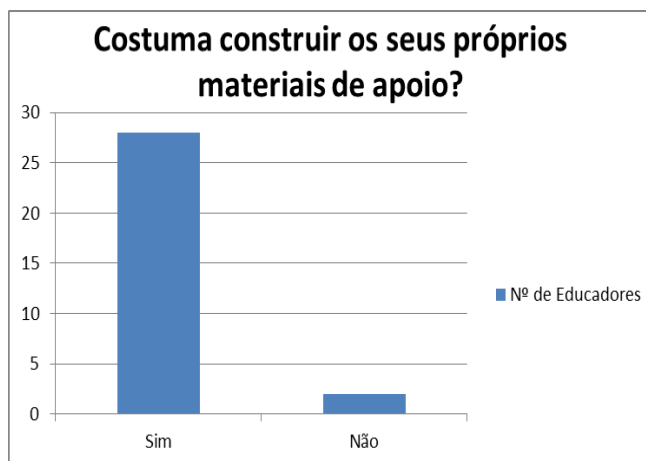
Ainda na mesma questão e contrariamente à opinião dos inquiridos anteriores, constatou-se que apenas 2 dos inquiridos considera os *TAEI* “*importantes*”, mas “*pretensiosos*”, atendendo à realidade das escolas, lamentando não serem, também, direcionados para contexto de creche, mencionando “*pouco apoio*” e “*ideias soltas*”.

Uma pequena percentagem das inquiridas apelidou os *Textos de Apoio para Educadores de Infância*, como “*ótimos*”, “*profundos*”, “*interessantes*”, “*úteis*”, “*apelativos*”, “*abrangentes*” e “*ricos*”, sem qualquer argumentação.

Podemos concluir que a maioria das inquiridas define positivamente os *TAEI*, considerando-os uma mais-valia para a prática pedagógica dos educadores de infância e um contributo para uma educação pré-escolar de qualidade. Porém, se as inquiridas consideram os *TAEI* importantes, com atividades bem fundamentadas e que servem para aprofundar conhecimentos, entre outros, porque apenas os utilizam esporadicamente?

Sendo o currículo, lembrando o que já foi referido anteriormente, um conjunto de aprendizagens organizadas e essenciais, num determinado contexto, é necessário estruturá-lo de forma coerente, intencional e sequencial. Para isso, o educador deve “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais” (OCEPE, 1997:61), o que o obriga, muitas vezes, construir os seus próprios materiais de apoio ao desenvolvimento e estimulação construtiva da criança. A partir deste pressuposto pretendeu-se saber se os inquiridos constroem os seus próprios materiais.

Gráfico 14 – Construção de materiais de apoio próprios





Quando se chega à questão 11 (Gráfico 14), verifica-se que apenas 2 dos inquiridos responderam negativamente, o que se presume que, maioritariamente, os inquiridos constroem os seus próprios materiais de apoio às suas práticas pedagógicas.

Na questão 11.1, em que se pede para darem exemplos do tipo de materiais que constroem, os inquiridos mencionaram uma panóplia de exemplos, que podem ser sistematizados nos seguintes tópicos:

- Pesquisas na Internet para a construção de fichas, fichas de trabalho consoante os projetos e as vivências do momento, fichas de trabalho (outras);
- Material de apoio a jogos matemáticos (n<sup>os</sup>, opostos, formas geométricas, etc.), jogos, quadros com tabelas de dupla entrada, desafios matemáticos e outros, jogos didáticos, puzzles, dominós, pictogramas, cartões para atividades diversas, tabelas gráficas;
- Pesquisas exploratórias na Internet sobre temas dos projetos curriculares, cartazes temáticos;
- Materiais de apoio às áreas da linguagem e da matemática, ficheiros de imagens, cartões com imagens, imagens de livros, dicionários de imagens, livros, textos e histórias adaptadas ou inventadas para explorar em PowerPoint e outros, lengalengas, adivinhas, materiais de escrita e de leitura, cartões ilustrados com letras;
- Materiais reciclados, material de desperdício e do meio ambiente;
- *Dossiers* com recolha de materiais diversos de acordo com as necessidades das crianças;
- Cartazes com conteúdos aprendidos para reflexão, quadros de apoio, registos, atividades elaboradas;
- Pastas com informação essencial, portefólios, grelhas de trabalho direto e indirecto com as crianças, documentos para registo de atividades desenvolvidas, grelhas de planificação e organização de trabalho, grelhas diagnósticas, de autoavaliação e avaliação, grelhas com sugestões de atividades para creche e grelhas de observação para avaliação do desenvolvimento de competências desejáveis;

- Construção de fantoches, silhuetas para sombras chinesas e instrumentos musicais, materiais adaptáveis ao grupo e às suas necessidades de desenvolvimento, mapas.

Efetivamente se constata que os educadores, maioritariamente, são portadores de alguma criatividade. Pensa-se que se deve muito ao facto de durante décadas terem sido obrigados a construir o seu próprio currículo, sem grandes recursos de apoio. Todavia, agora que podem ter acesso a publicações mais consistentes do Ministério da Educação, ainda não criaram o hábito de os utilizar sistematicamente, principalmente, gerações mais velhas, como é o caso da maioria dos inquiridos.

Pretendemos finalizar o questionário com o desejo de saber de que forma os inquiridos constroem os seus materiais para as suas práticas pedagógicas.

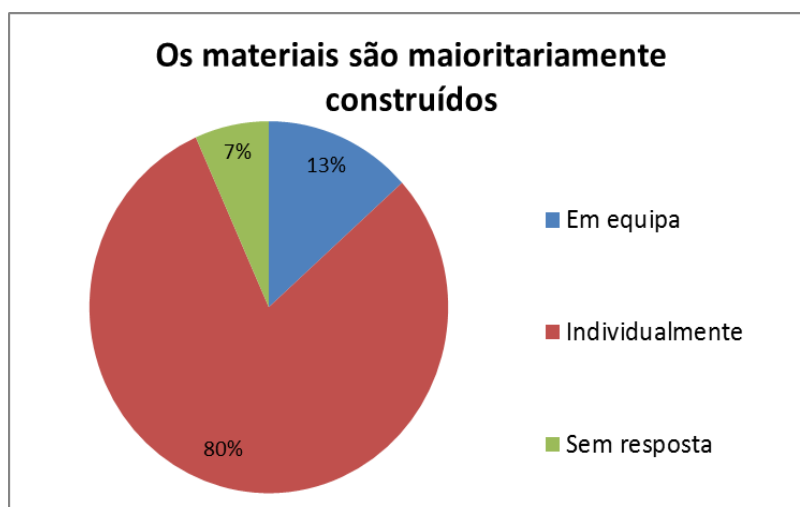


Gráfico 15 – Materiais construídos “em equipa” ou “individualmente”

Desconhecendo-se, unicamente, a opinião de 7% dos inquiridos, verificou-se que apenas 13% dos inquiridos constroem os seus materiais “em equipa”, contra 80% que o fazem “individualmente”. Nesta questão, também, se supõe que tem muito a ver com a idade da maioria dos inquiridos (dos 41 aos 45 anos).

## **REFLEXÕES FINAIS**

---



Uma breve resenha histórica do caminho percorrido pela educação de infância em Portugal, a partir do século XIX, analisando-se a sua evolução, as reformas no sistema educativo e os materiais curriculares e de apoio para os educadores de infância, acreditamos ter contribuído para uma melhor compreensão sobre a sua importância no dia-a-dia das crianças e das famílias.

Numa segunda fase refletiu-se sobre diversas perspetivas de Currículo e Projeto na educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), o seu contributo para o desenvolvimento das crianças e para o crescimento pessoal e profissional dos educadores de infância, passando pela importância do papel do educador, segundo o DL nº 241/2001 de 30 de Agosto, que decreta o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Para que o leitor entendesse o foco da investigação, procedeu-se previamente a uma análise crítica dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância* 'Brochuras', quanto à sua estrutura, terminologia e atividades propostas.

Considerando os objetivos definidos para o estudo aqui apresentado, as questões de pesquisa que conduziram à sua concretização, e realizada a exposição e análise interpretativa dos dados, é o momento de organizar algumas observações que se estruturam em alguns aspetos significativos, tais como, resultados do estudo, limites e relevância, contributos em termos pessoais e profissionais e pistas de trabalho futuro no campo da ação educativa e de investigação.

Não obstante, antes de avançar, convém informar que o questionário elaborado para a realização do estudo, foi previamente testado por um grupo aleatório de educadores de infância, que, posteriormente, não foram incluídos na amostra. Solicitou-se uma avaliação em termos de extensão e apresentação do questionário, da acessibilidade e compreensão das questões, da mudança de termos ao longo do questionário ou dificuldade em entendê-los, necessitando de uma explicitação prévia ou não, da presença de opções de resposta que possam induzir à mesma ou não, do que é exposto no questionário como sendo o foco central do estudo e, para finalizar, pediu-se, ainda, uma reflexão final sobre o questionário apresentado e propostas para a

sua reformulação. Como não houve alterações significativas, passou-se à distribuição dos questionários propriamente ditos, em mão e via e-mail.

A investigação deste estudo serviu para tentar compreender qual o conhecimento no seu todo, por parte de um grupo restrito de educadores a lecionar no sistema de educação público, dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância* ('Brochuras'), lançados pela DGIDC entre 2008 e 2010.

A sua pertinência deve-se ao facto de se querer conhecer qual a posição dos educadores perante este tipo de materiais de apoio, como contributo no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento curricular na educação pré-escolar.

A amostra de educadores inquiridos é exclusivamente feminina, o que não é de admirar, em virtude de 99,5% dos educadores deste país serem do género feminino. Por outro lado, é lamentável nenhum dos inquiridos ser do género masculino, porque a forma de pensar e de agir profissionalmente de um homem e de uma mulher são diferentes (Blum, 1998), mas tal não aconteceu.

A faixa etária da amostra abrange, maioritariamente, inquiridos ao serviço das suas funções no ensino público, entre os 41 e os 45 anos, compreendendo, na sua maioria, de 21 a 25 anos de serviço, o que foi um ponto a favor, em virtude de serem profissionais com bastante experiência no terreno.

Além disso, foi interessante verificar que mais de 50% dos inquiridos possuem licenciatura, graduação mínima desejável, atualmente, para os profissionais de educação e uma parte desta amostra encontra-se a frequentar formação superior – mestrado. Verifica-se um grande interesse por parte dos inquiridos em valorizar a sua profissão e em adquirir conhecimentos sobre educação de infância mais aprofundados, que poderão contribuir para uma prática pedagógica mais inovadora e interventiva de melhor qualidade.

Com este estudo, pretendeu-se compreender as perspetivas dos educadores de infância relativamente à importância e à utilização que conferem aos *TAEI* na orientação das suas práticas pedagógicas, assim como, o conhecimento da sua existência e da quantidade de *TAEI* publicados. A maioria dos inquiridos diz conhecer os *TAEI*, mas apenas um terço respondeu acertadamente, quanto ao número de *TAEI* publicados. Aqui questionamo-nos

quanto à veracidade das respostas, tentando perceber se há alguma confusão em relação ao conhecimento real dos *TAEI* e da sua existência.

Foi importante verificar se a amostra utiliza os *TAEI*, como apoio à construção dos seus projetos curriculares/pedagógicos e das suas planificações na sua prática pedagógica e com que frequência os utilizam para o mesmo efeito. Com efeito, mais de 50% dos inquiridos respondeu afirmativamente a esta questão, porém, a maioria utiliza os *TAEI* esporadicamente.

Averiguou-se, ainda, o tipo de uso que a amostra dá aos *TAEI*, quanto às sugestões de atividades e quanto aos temas abordados. Nesta questão, pouco mais de um terço dos inquiridos apenas lê os *TAEI* quando necessita de abordar algum tema, um quinto lê algumas vezes e mais de um quinto, simplesmente, não deu resposta. Por conseguinte, chega-se à conclusão que nenhum dos inquiridos lê sempre que necessita de variar as suas atividades habituais, conforme os temas abordados, mas também, nenhum diz que nunca lê os *TAEI*.

Outro objetivo foi apurar quais dos *TAEI* a amostra utiliza/consulta com maior frequência, verificando-se, com clareza que a maioria dos inquiridos utiliza e consulta a 'Brochura' "Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6". Daqui se pode concluir que, talvez, tenha sido a 'Brochura' mais divulgada, com aquela que os agrupamentos mais se preocuparam em promover formação e que mais suscitou interesse aos inquiridos.

Não menos relevante foi saber de que forma a amostra avalia a estrutura e os conteúdos dos *TAEI*, utilizando-se uma escala de Likert. Foi através desta escala que se apurou que pouco mais de metade dos inquiridos "concorda parcialmente" e que menos de um quinto "concorda totalmente". Os restantes encontram-se entre os que não responderam e os indiferentes. A conclusão a que se chega, nesta questão, é que a maior parte não está de acordo, na sua totalidade, com todo o conteúdo das 'Brochuras', uma vez que concordam apenas parcialmente.

Identificar quais os meios de consulta a que a amostra recorre na organização/planificação da sua prática pedagógica, foi importante para a investigação deste estudo. Quase a totalidade dos inquiridos utiliza a Internet.

A consulta de livros, revistas, livros de fichas, outros materiais didáticos, enciclopédias e a partilha com colegas, também foram escolhidos como meio de consulta dos inquiridos na organização e planificação da sua prática pedagógica. Contudo, nenhum deles mencionou especificamente os *TAEI*, o que poderá provar que no seu dia a dia não os utilizam.

Colocou-se o desafio da amostra atribuir uma expressão ou um adjetivo aos *TAEI*. A maioria dos inquiridos define positivamente os *Textos de Apoio*, considerando-os uma mais-valia para a prática pedagógica dos educadores de infância e um contributo para uma educação pré-escolar inovadora e de qualidade.

Quando se solicitou à amostra, exemplos de materiais de apoio construídos por si próprios, verificou-se que os inquiridos fruem de uma vasta criatividade e de um profissionalismo ímpar, devido à panóplia de materiais de apoio que constroem para a sua prática pedagógica. Profissionais com este tipo de postura, prova que trabalham documentados de ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora, interventiva e integrada, contribuindo para uma educação pré-escolar de qualidade e para uma formação profissional ao longo da vida.

Por fim, concluiu-se o questionário, inquirindo a amostra da existência de cooperação (em equipa) ou não (individualmente) na construção dos seus próprios materiais de apoio e, lamentavelmente, descobriu-se que na sua grande maioria o faz isoladamente. Pode concluir-se daqui que seria uma questão a ser alterada, por parte dos educadores, em virtude de um trabalho de equipa poder ser “uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos (...), abrindo deste modo novas vias de reflexão e ação” (Moreira, Durães & Silva, 2010:140, Cap. 5).

Ao realizar este estudo, confrontámo-nos com condições limitativas à sua conclusão. De entre elas, consideramos o facto desta pesquisa se realizar em simultâneo com o desempenho da atividade profissional do investigador. Este facto foi impeditivo à dedicação a tempo inteiro à investigação, dificultando, principalmente, o alargamento da amostra para uma melhor concretização de um estudo de caso mais aprofundado.



Não obstante, considerou-se claro e relevante o objeto de estudo, pois procedeu-se com coerência nos procedimentos metodológicos, assegurando a validade da investigação através da validação do questionário e das respostas dos inquiridos. É evidente que o ideal seria essa validação ter sido realizada por peritos juízes e uma amostra mais alargada e não de conveniência, mas, dado o carácter exploratório do estudo, não se pretende explicar ou universalizar conclusões, mas sim, originar sinais de alerta, contribuir para a criação de significados que o permitam compreender e provocar interpretações em contexto, cujo carácter heurístico possa clarificar a perceção do foco de estudo (Merriam, 1988).

Dada a complexidade da temática abordada e das limitações mencionadas anteriormente, acredita-se que o presente estudo se considere útil, na medida em que faculta várias considerações sobre as conceções dos inquiridos face aos *Textos de Apoio para Educadores de Infância / 'Brochuras'*, divulgadas pela DGIDC entre 2008 e 2010.

A investigação desta temática obrigou o investigador, enquanto profissional de educação de infância, a realizar um estudo mais aprofundado dos *TAEI*, contribuindo para um maior conhecimento e valorização dos mesmos. Desta forma se conclui que uma investigação, aliada às práticas pedagógicas, pode trazer mais-valias a todos os envolvidos, obrigando-os a aprofundar conhecimentos e a melhorar o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Combinando os resultados deste estudo com a experiência profissional dos envolvidos, considera-se importante indicar algumas pistas de trabalho, no que respeita o campo de ação e o campo da investigação.

Os resultados deste estudo possibilitam efetuar um desafio relevante aos educadores de infância, no sentido de realizarem atividades educativas sustentadas em documentos elaborados e aprovados por entidades do Ministério da Educação, obrigatoriamente, com conhecimentos mais aprofundados sobre a matéria e que propõem atividades criativas e com um desenvolvimento mais intencional, sistemático e progressivo. Esta atitude levará os educadores a uma maior reflexão das suas práticas, considerando-a

como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e de formação contínua ao longo da vida.

Apesar da amostra deste estudo ser uma amostra de conveniência, podemos constatar, pelas respostas obtidas e depois de analisados os dados, que os *Textos de Apoio*, ainda não são suficientemente conhecidos e utilizados pelos educadores de infância.

Este estudo pretende ser uma “rampa de lançamento” para futuras investigações mais aprofundadas, considerando que os *TAEI* poderão permitir um avanço importante no desenvolvimento de uma nova conceção dos recursos didáticos, para a educação pré-escolar, mudando substancialmente os alicerces para uma boa base educativa e pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaker, D., Kumar, V. & Day, G. (1995). *Marketing research*. Hoboken, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: UM-IEC.
- Alonso, L. (2001). *Reflexões em torno de uma abordagem integrada para o currículo do 1º Ciclo*. In Atas do 3.º Encontro Nacional de Professores do 1º Ciclo, *A Matemática no 1.º Ciclo*. Vila do Conde: APM, pp. 3.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first – time researchers in education and social science*. England: Open University Press.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Blum, D. (1998). *Sexo n the brain: The Biological Differences Between Men and Woman*. London: Penguin Books, Lda.
- Bogdan, R. Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J. (2008). Nota de Apresentação. In J. Castro, & M. Rodrigues, *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância* (p. 3). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal – discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*. 3ª Ed. New York: Longman.
- Churchil, G. (1998). *Marketing research: methodological foundations*. 2ª Ed. The Dryden Press.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*.

3ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fachin, O. (1993). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Atlas.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Gama e Castro, T. e Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1º Ciclo. Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. 8ª Ed. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Ed. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.

Jimeno, S. (1998). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

Godinho, J. & Brito, M. J. (2008). *A Artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Halliwel, S. (1992). *Ensino de Inglês na sala de aula primária* London: Longman

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa: DICCIONARIO CIENCIAS de la EDUCACION*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A.

Kinney, T. C. & Taylor, J. R. (1979). *Marketing research: an applied approach*. Publisher: McGraw-Hill.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1991). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª Ed. São Paulo: Atlas.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola*. Summus Editorial.

Lipman, M. (1995). *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes.

Lisboa, I. (1933). *Bases para um programa de Escola Infantil*. Lisboa: Tip. Da "Seara Nova".

Manson, E. & Bramble, W. (1997). *Research in Education and the Behavioral Sciences: Concepts and Methods*. Madison, WI: Brown & Benchmark.

Marques, A. (2010). Nota de Apresentação. In J. Godinho, & M.J. Brito, *As Artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para educadores de infância* (p. 3). Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. e Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *Descoberta da Escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Matter, F. (1996). *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas.

ME, (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Mendes, M. F. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira-Formosinho, J., et al (2011b). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). Estrutura Curricular do Sistema Educativo Português. In José Pacheco (Org). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: D. Quixote.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Richardson, R. et al. (1985). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Prática*. Lisboa: ME /Departamento da Educação Básica.

Samara, B. S. & Barros, J. C. (1997). *Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia*. São Paulo: Makron Books.

Selltiz, C. et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais: delineamentos de pesquisa*. 2º Ed. São Paulo: EPU.

Serrazina, L. (2008). Preâmbulo. In J. Castro, & M. Rodrigues, *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância* (p. 9). Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.

Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (Tradução Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa – Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In ME. *Qualidade e Projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME.

Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. 2ª Ed. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Vilarinho, M. E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal*. (1977/1997). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: an Introduction*. 6ª Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17(2), 89-100.

Yin, R. (1994). *Case Study research: design and methods*. Thousand Oaks CA: SAGE publications.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: ASA.

## **ANEXOS**

---





## **ANEXO 1**

---

### **MATRIZ DO QUESTIONÁRIO**



**Objetivos Gerais do Questionário:**

- Investigar qual o contributo dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância* no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento curricular na Educação Pré-escolar.
- Analisar as opiniões dos educadores de infância relativamente à importância e à utilização que conferem aos *TAEI* na orientação das suas práticas pedagógicas.

Objetivos	Questões
<b>Parte I</b>	
Caraterizar a amostra tendo em conta o sexo, faixa etária e habilitações literárias.	Questões 1, 2, 3, 4.
<b>Parte II</b>	
Caraterizar a amostra quanto ao conhecimento da existência e quantidade de <i>TAEI</i> publicados.	Questões 1, 2.
Certificar se a amostra utiliza os <i>TAEI</i> como apoio à construção dos seus projetos curriculares/pedagógicos e às suas planificações.	Questão 3
Verificar com que frequência a amostra costuma recorrer aos <i>TAEI</i> para organizar/planificar a sua prática pedagógica.	Questão 4
Averiguar o tipo de uso a amostra dá aos <i>TAEI</i> , quanto às sugestões de atividades e quanto aos temas abordados.	Questão 5, 6.
Apurar quais dos <i>TAEI</i> a amostra utiliza/consulta com maior frequência.	Questão 7
Pesquisar como a amostra avalia a estrutura e os conteúdos dos <i>TAEI</i> .	Questão 8.
Identificar quais os meios de consulta a que a amostra apela na organização/planificação da sua prática pedagógica.	Questão 9
Identificar qual a expressão ou adjetivo que a amostra atribui aos <i>TAEI</i> .	Questão 10
Confirmar se a amostra constrói os seus próprios materiais de apoio, solicitando exemplos.	Questão 11; 11.1
Apurar se existe cooperação na construção desses materiais.	Questão 11.2.



## **ANEXO 2**

---

### **GRELHA DE AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**



Abaixo são indicadas algumas questões que estimaria que considerasse, após a análise do questionário que se apresenta.

Agradeço que responda no espaço disponível, depois da apresentação das questões. O espaço aumenta à medida que vai escrevendo.

**1. Como avalia o questionário em termos de extensão?**

**2. Como o avalia em termos de apresentação?**

**3. Considera as questões acessíveis?**

**4. Encontrou alguma dificuldade em compreender o que se pretendia em alguma questão?**

**5. Verificou alguma mudança de termos ao longo do questionário?**

**6. Verificou alguma dificuldade em entender os termos empregados?**

**7. Considera que os termos utilizados necessitam de alguma explicitação prévia? Se sim, por favor, sugira quais?**

**8. Atestou a presença de opções de resposta que possam induzir à mesma? Se sim, por favor, sugira quais?**

**9.** Considera que o questionário contesta o que é exposto como sendo o foco central do estudo (nomeado no cabeçalho)?

**10.** Que reflexão final tece para o questionário apresentado? Que propostas pode apresentar para a sua reformulação?

Por favor, enviar para o e-mail: \_\_\_\_\_

Para melhores esclarecimentos, por favor ligar para \_\_\_\_\_

Grata pela colaboração!



## **ANEXO 3**

---

### **QUESTIONÁRIO**



Este questionário, elaborado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, da Universidade do Minho, tem como principal objetivo recolher informação para um **estudo sobre o papel e influência de materiais de apoio à gestão curricular lançados pelo Ministério da Educação** (DGIDC-ME, 2008-2010), **com especial incidência nos *Textos de Apoio para Educadores de Infância*** (também conhecidos por 'Brochuras').

As respostas são **anónimas** e as **informações absolutamente confidenciais**, sendo os resultados tratados de forma agregada. Não existem respostas certas ou erradas, apenas aquelas que melhor traduzem a sua opinião sobre os tópicos abordados. A informação, que vai prestar, é muito importante para o conhecimento amplo e rigoroso sobre este tema, pelo que se pede a maior sinceridade no seu preenchimento. Obrigada!

Tempo médio de preenchimento: 5 Minutos

**Parte I – Assinale as opções pretendidas e, quando necessário, complemente as respostas.**

**1. Sexo**    ☐ Feminino                      ☐ Masculino                      **2. Idade:** \_\_\_\_\_

**3. Tempo de experiência profissional em Educação de Infância (dias/anos)**

**4. Habilitações Literárias:**

☐ Bacharelato            ☐ Licenciatura            ☐ Mestrado            ☐ Pós-Graduação  
☐ Doutoramento

**Parte II – Leia as seguintes questões sobre o uso dos *Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Responda assinalando aquela que melhor descreve a sua prática/opinião.**

**1. Tem conhecimento da existência dos referidos *Textos de Apoio*?**

☐ Sim                                      ☐ Não

**2. Sabe quantos *Textos de Apoio* foram publicados?**

☐ 3 a 4            ☐ 5 a 6            ☐ 7 ou mais            ☐ Não

**3. Costuma utilizar os *Textos de Apoio* como apoio à construção dos seus projetos curriculares/ pedagógicos e às suas planificações?**

- ☐ Sim ☐ Não (se respondeu Não saltar para a questão 9)

**4. Com que frequência costuma recorrer aos *Textos de Apoio* para organizar/ planificar a sua prática pedagógica?**

- ☐ Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Mensalmente ☐ Esporadicamente

**5. Quanto às sugestões de atividades, que tipo de uso dá aos *Textos de Apoio*?**

- ☐ Aplica e usa tal como são apresentadas  
☐ Reformula adaptando ao seu contexto  
☐ Mantém o essencial das propostas introduzindo ligeiras alterações

**6. Quanto aos temas abordados, que tipo de uso dá aos *Textos de Apoio*?**

- ☐ Lê sempre ☐ Lê algumas vezes  
☐ Não lê ☐ Lê quando precisa de abordar algum tema

**7. Quais os *Textos de Apoio* que utiliza/consulta com maior frequência?**

7.1. \_\_\_\_\_

---

**8. Como avalia a estrutura e os conteúdos dos *Textos de Apoio*?**

- ☐ Discordo totalmente  
☐ Discordo parcialmente  
☐ Indiferente  
☐ Concordo parcialmente  
☐ Concordo totalmente

**9. Costuma utilizar outro tipo de meios de consulta (p. ex., livros, internet, revistas, livro de fichas, etc.) para a organização/planificação da sua prática pedagógica?**

- ☐ Sim Quais? \_\_\_\_\_  
☐ Não Porquê? \_\_\_\_\_

**10. Se pretendesse definir os *Textos de Apoio* que expressão/adjetivos lhes atribuía?**

---

---

**11. Costuma construir os seus próprios materiais de apoio?**

☐ Sim

☐ Não

**11.1.** Se respondeu **Sim**, dê alguns exemplos.

---

---

**11.2.** Os materiais são **maioritariamente** construídos:

☐ Em equipa

☐ Individualmente

**OBRIGADA!**



## **ANEXO 4**

---

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**





Braga, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Caro(a) Educador(a) de Infância

No âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, na Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo intitulado *Textos de Apoio para educadores de Infância: Contributos para a Mudança Educativa na Educação Pré-Escolar* sob a orientação da Doutora Maria de Lurdes Dias Carvalho.

Considerando a sua opinião um contributo para ampliar e aprofundar esta investigação, solicitamos, encarecidamente, a sua resposta ao questionário que se encontra em anexo.

Grata desde já, que o questionário seja entregue pela mesma via (em mãos ou via correio electrónico) o mais rápido possível, em virtude de ser relevante para a celeridade do estudo.

Garantimos a confidencialidade das respostas, salvaguardando que não existem respostas certas ou erradas, mas sim aquelas que melhor transparecem a sua prática/opinião. A sua sinceridade é fundamental para o conhecimento da realidade a investigar.

Em caso de dúvidas ou pedido de esclarecimentos, por favor queira contactar através dos contactos mencionados no final desta página.

Com sincero agradecimento,

Maria do Carmo Rebelo Martins da Cruz Peixoto de Almeida.

Contactos:

e-mail: \_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_